

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**ÉERICA RENATA CLEMENTE RODRIGUES**

**QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: O**  
**ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES E DOS AUTORES SOB A ÓTICA DA**  
**CONTEXTUALIZAÇÃO DE STEPHEN BALL**

**MOSSORÓ-RN**

**2015**

**ÉRICA RENATA CLEMENTE RODRIGUES**

**QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: O  
ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES E DOS AUTORES SOB A ÓTICA DA  
CONTEXTUALIZAÇÃO DE STEPHEN BALL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Professor Doutor Joaquim Gonçalves Barbosa.

**MOSSORÓ-RN**

**2015**

**ÉRICA RENATA CLEMENTE RODRIGUES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

**QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: O  
ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES E DOS AUTORES SOB A ÓTICA DA  
CONTEXTUALIZAÇÃO DE STEPHEN BALL**

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

---

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa – UERN/UFSCAR  
Orientador

---

Prof. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann – IESP  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros – UERN  
Examinador Interno

Dedico este trabalho à vida dos meus dias: Moisés, meu pai; Odaci, minha mãe; e Gessica, minha irmã e amiga.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pelo amor incondicional e por cuidar de mim e dos que amo tão bem.

A meus pais, Moisés e Odaci, pelo amor e pelo cuidado diário. Obrigada por acreditarem e investirem suas vidas em minha vida acadêmica! Amo vocês!

À minha irmã-amiga Gessica Raquel, pela parceria, pelo amor, pelas orações. Sou muito grata pôr tê-la como irmã! Amo-te!

Ao meu mestre, Joaquim Barbosa Gonçalves, por partilhar tantos saberes comigo nessa caminhada. Muito obrigada pelo carinho, pela generosidade e pela compreensão de todos os dias!

Aos meus colegas que formaram a terceira turma do POSEDUC, por me ajudarem a construir esse caminho. Principalmente, aos amigos que estão para além da terceira turma: Goretti Silva, Falconieri Oliveira, Cláudia Alves, Diana Duarte, Milene Rejane, Ana Glícia, Maria da Conceição (Naide), Pedro Fernandes, Janaína Almeida, Auxiliadora Costa, Márcia Oliveira, Valquíria Duarte, Aleksandra Nogueira, Cleonice Soares, Cezar Barbalho, Acací Viana, Deusdete Júnior, Iure Coutre, Vanessa Carvalho e Rosivânia Silva. Com vocês, vivi grandes momentos de crescimento acadêmico e fui muito feliz!

Às professoras Maria Aliete Cavalcante Bormann e Arilene Maria Soares de Medeiros, pelas contribuições decisivas para a continuidade da pesquisa e por terem aceitado o convite para participar do exame final.

Aos professores e funcionários da escola pesquisada, que tanto contribuíram para a conclusão de nosso trabalho, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro essencial à pesquisa.

Aos professores e funcionários do POSEDUC, com os quais aprendi mais do que conhecimento científico, crescendo também enquanto ser humano. Hoje, tenho mais certeza ainda de como é importante exercitar gratidão, humildade e partilha.

Sintam-se todos agradecidos!

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 79).

## RESUMO

Este estudo, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), tem como objetivo compreender o entendimento dos professores da escola pesquisada a respeito da qualidade em educação no Ensino Médio Inovador, contrapondo as orientações oficiais do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), bem como refletir sobre a opinião dos professores e a perspectiva do PROEMI à luz das ideias de “contextualização” apresentadas por Stephen Ball. A presente pesquisa é de natureza qualitativa e propõe a realização de questionários fechados com 15 professores de uma Escola Estadual do PROEMI da cidade de Mossoró-RN, os quais foram analisados considerando o tripé qualidade no contexto da prática dos professores, qualidade nos autores/pesquisadores e qualidade a partir da recontextualização/tradução. Os resultados demonstraram que toda política educacional é apropriada, contextualizada e enraizada no lócus em que atuam os atores da prática. As noções ou conceitos construídos, conscientemente ou não, pelos professores sobre qualidade em educação dependem: da forma como as políticas educacionais lhes são apresentadas – de modo mandatório, recomendado ou sugerido –; das necessidades dos alunos e da escola; da disponibilidade de tempo, do envolvimento e da abertura ao “novo” por parte do professor e da gestão escolar; da resistência, seleção e filtragem de elementos das propostas, projetos e programas diversos que chegam à escola e, por vezes, se sobrepõem. Portanto, consideramos que esse movimento circular de apropriação no contexto da prática é uma forma de tradução/recontextualização de políticas.

**Palavras-chave:** Qualidade em educação. Ensino Médio Inovador. Recontextualização/tradução. Prática dos Professores.

## ABSTRACT

This study is part of the Post Graduation Program in Education of the State University of Rio Grande do Norte in Mossoró in Brazil. It aims to perceive teacher awareness regarding Educational Quality in an Innovative Secondary School environment. This is done considering official government orientations as expressed in Innovative Secondary School Program. The work also aims to reflect on teacher opinions related to this program as well as the “contextualization” ideals presented by Stephen Ball. The research is of qualitative nature with the use of closed questionnaires that were applied to a group of 15 teachers that use the Innovative Secondary School Program in a State School in Mossoró. The study considered quality related to facets such as teacher education practices, quality according to authors and researches and quality regarding re-contextualization and translation issues. Results showed that all educational policy is appropriate, contextualized and rooted in the locus in which the actors operate. Notions on concepts related to quality in education are built either consciously or not by the teachers themselves and are dependent on the forms in which the educational policies are presented to them- in a mandatory, recommended or suggested manner. Other factors that may influence these concepts are: student needs, available teacher time, involvement and openness to the "new" by the teacher, school management, resistance, selection and filtering of the elements present in the proposals, school projects and programs that can overlap. Therefore, we consider that this appropriation of circular movement in the context of the practice is a form of translation/policy re-contextualization.

**Key words:** Quality in Education. Innovative Secondary School. Recontextualization/Translation. Teacher practice.

## LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DIREDE – Diretoria Regional de Educação, Cultura e Esportes
- EJA – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPTM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPEES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- PAR – Plano de Ações Articuladas
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE-ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEC/RN – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Área de atuação dos professores.....	69
Gráfico II: Experiência no Ensino Médio.....	70
Gráfico III: Qualidade e realidade da escola.....	71
Gráfico IV: Diferencial da escola referente à qualidade.....	74
Gráfico V: O IDEB e a realidade da escola.....	78
Gráfico VI: Qualidade no Ensino Médio x Modelo Nacional.....	81
Gráfico VII: Importância de avaliar o aluno com vistas à qualidade.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro I: Panorama de Teses e Dissertações sobre Educação de Qualidade no Brasil (2011-2012).....	112
Quadro II: Panorama de Teses e Dissertações sobre o Ensino Médio no Brasil (2011-2012).....	115
Quadro III: Escolas de Ensino Médio – 12ª DIRED.....	65
Quadro IV: Escolas com o PROEMI – 12ª DIRED.....	66
Quadro V: Dependências da E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira.....	67
Quadro VI: Contribuições mais significativas para uma educação de qualidade.....	77
Quadro VII: Rendimento do Ensino Médio da escola pesquisada: 2012, 2013, 2014.....	117
Quadro VIII: Rendimento final do Ensino Médio.....	80
Quadro IX: Acompanhamento do desempenho dos alunos pelo professor.....	83
Quadro X: Ações de redesenho e reorganização curricular.....	86
Quadro XI: Acompanhamento da ação pedagógica do professor pela gestão escolar.....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: O DESENHO DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Sobre o objeto e os encaminhamentos metodológicos .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Contexto e delimitação da pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>2 O CICLO DE POLÍTICAS E CONTEXTO DA PRÁTICA EM STEPHEN BALL .....</b>	<b>21</b>
<b>3 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO NA ÓTICA DOS PESQUISADORES DA ÁREA .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Qualidade em Educação.....</b>	<b>30</b>
3.1.1 Educação de qualidade e gestão escolar .....	32
3.1.2 Educação de qualidade e avaliação: IDEB, PDE-escola .....	36
<b>3.2 Ensino Médio no Brasil .....</b>	<b>43</b>
3.2.1 Ensino Médio no Brasil: diferentes perspectivas .....	44
3.2.2 Ensino Médio Inovador: a proposta oficial .....	60
<b>4 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>63</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>



## 1 INTRODUÇÃO: O DESENHO DA PESQUISA

### 1.1 Sobre o objeto e os encaminhamentos metodológicos

No Brasil, os debates e as pesquisas sobre políticas educacionais vêm ganhando espaço e se configurando como um campo em constante busca de consolidação. Apesar desse cenário político promissor, sabemos pouco sobre como as políticas são recontextualizadas no espaço escolar, por exemplo. Compreendemos políticas como processo de recontextualização, ou seja, como processo que é reconstruído/reorganizado a partir de condicionantes, limitações e possibilidades de cada contexto. Nessa perspectiva, as pessoas têm papel fundamental na seleção, leitura e reconstrução de políticas que serão postas em prática. Dessa feita, não entendemos que as políticas educacionais ou curriculares são postas em prática linearmente, mas que elas são recriadas no contexto local pelos sujeitos e seu etos.

Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011), organizadores da obra *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, apontam a necessidade de empregarmos referenciais analíticos mais consistentes nas pesquisas, bem como de ampliarmos a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. Assim, apresentamos em nossa dissertação contribuições de estudos realizados por Ball e Mainardes (2011) para o campo das políticas educacionais, que nos foram valiosas para pensarmos em contribuições teórico-metodológicas no campo da pesquisa atualmente.

Nossa investigação faz parte do quadro de reformas vivenciadas nos últimos anos pela escola de Ensino Médio no Brasil. Retrospectivamente, investigamos de modo exploratório, através de projetos de iniciação científica<sup>1</sup>, as políticas educacionais para o Ensino Médio e as implementações realizadas pelos atores escolares na cidade de Mossoró-RN.

No ano de 2013, aprovamos um anteprojeto de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC-UERN). Inicialmente, propomos como objetivo

---

<sup>1</sup> Formação, ocupação e emprego na Região de Mossoró: a escola pública de Ensino Médio reformada e a inserção no mutante mundo do trabalho. Projeto financiado pelo CNPq – 2008/2009.

geral investigar a recontextualização de políticas educacionais no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Partíamos de uma abordagem pós-estrutural, considerando como principal aporte teórico o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. Diante das revisões e melhoramentos do anteprojeto de pesquisa, detectamos a necessidade de afunilamento do nosso problema e objetivos. A partir das leituras, visualizamos um elemento de “destaque” a ser investigado. Assim, propomo-nos a investigar recontextualização de sentidos de educação de qualidade no PROEMI, pressupondo que a finalidade geral do Ensino Médio Inovador é a melhoria na/da educação.

No mês de agosto do ano de 2014, após o afunilamento da pesquisa e às vésperas do processo de qualificação do projeto de pesquisa, estávamos com dois capítulos já escritos e passamos por mudança de orientação. Esse foi um momento delicado da pesquisa, no qual tivemos que nos abrir para repensar nosso tema, sem fechar-nos em uma abordagem pós-estrutural, na qual já estávamos imersos. Com as contribuições advindas da banca examinadora na qualificação e a mudança de orientação, dispomo-nos a repensar os caminhos trilhados e as possibilidades de condução da pesquisa. Decidimos continuar a investigação sobre educação de qualidade no Ensino Médio sem, no entanto, fazer opção pela abordagem pós-estrutural, mas apontando-a como uma possibilidade de leitura pertinente. Iniciamos, assim, um processo de reorganização da pesquisa, a partir do questionamento: qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre a qualidade em educação no contexto da prática? Ele tinha o propósito de investigar como os professores se apropriam do PROEMI no contexto da prática, considerando as orientações “oficiais” do Programa e a pretensão de educação de qualidade. Assim, refletimos a pergunta de partida à luz da contribuição de Stephen Ball, quando defende recontextualização para implementação de políticas educacionais, assumindo como o autor que tal implementação não se trata de um processo linear, mas de reapropriação e recriação *in loco*, diante do entendimento e das condições locais.

Na primeira seção, “O Ciclo de Políticas e Contexto da Prática em Stephen Ball”, discutimos políticas educacionais considerando o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, enfatizando um dos contextos desse Ciclo: o contexto da prática. Para tanto, apresentamos o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, com destaque para a natureza complexa da política educacional (MAINARDES, 2006, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; BALL, 2011).

Na segunda seção, “Qualidade em Educação e Ensino Médio na ótica dos pesquisadores da área”, relacionamos os achados de um levantamento de produções publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da expressão *educação de qualidade e Ensino Médio*, com uma revisão bibliográfica sobre o tema. Primeiro, discutimos políticas de qualidade em educação considerando os eixos *educação de qualidade e gestão escolar* ; *educação de qualidade e avaliação*; *IDEB, PDE-escola*. Em seguida, apresentamos resultados da pesquisa bibliográfica sobre o Ensino Médio no Brasil à luz de teóricos como Kuenzer (2007), Frigotto e Ciavatta (2004), Marize Ramos (2004) e Nora Krawczyk (2004). Por fim, explicitamos partes da proposta atual do Ensino Médio Inovador a partir de seu Documento Orientador, versão 2014, elaborado pelo MEC, e conduzido por meio da SEEC/RN em nível do estado do RN, e pela 12ª DIREED, mais especificamente na cidade de Mossoró-RN.

Na terceira e última seção, investigamos o campo empírico de nossa pesquisa, a Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, discutindo a perspectiva dos professores acerca de qualidade em educação. Nossa pergunta de partida é: qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre qualidade em educação no contexto da prática? A partir dela, temos o propósito de investigar como os professores se apropriam do PROEMI no contexto da prática, considerando as orientações “oficiais” do Programa e a pretensão de educação de qualidade. Dessa feita, para subsidiar a construção do instrumento de coleta de dados, organizamos uma síntese sobre *qualidade no Ensino Médio* a partir de dois eixos estruturais em nossa dissertação: o que dizem os autores nacionais e aqueles decorrentes da pesquisa no Banco de Teses da Capes. Além desses dois eixos, filtramos um entendimento de educação de qualidade a partir da leitura do documento orientador do PROEMI, versão 2014. Vale lembrar que não realizamos análise documental nesta pesquisa; no entanto, utilizamos fontes documentais para contextualizar no tempo e espaço políticas e/ou programas educacionais.

A partir dessa síntese, elaboramos um questionário fechado (APÊNDICE I), destacando a educação de qualidade como: processo, estatística, reestruturação curricular; formação continuada de professores e gestão escolar. Nossa intenção foi investigar se o entendimento dos professores se aproxima ou se distancia dos demais entendimentos que encontramos no debate com os autores ou, ainda, se os professores constroem seus próprios entendimentos a partir de seu contexto.

De acordo com Minayo (2011), um dos nossos grandes desafios está em conceber e construir um projeto de pesquisa, uma vez que o pesquisador pode utilizar diversos instrumentos metodológicos. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador”. O autor sintetiza seu pensamento citando Goldenberg (*apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2): “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Nessa perspectiva, acreditamos ser de suma importância para a validade da nossa pesquisa investir em uma construção metodológica cuidadosa. Entendemos metodologia a partir de Minayo (2011, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Considerando a reflexão de Minayo (2011), um dos nossos grandes desafios foi perceber as conexões entre as abordagens, a teoria e a metodologia que utilizamos. Além disso, a metodologia precisa apresentar instrumental claro, coerente, capaz de concatenar os impasses teóricos com o contexto da prática.

Elaboramos um questionário fechado com 06 (seis) perguntas introdutórias sobre o perfil profissional do professor e 24 (vinte quatro) questões sobre qualidade no Ensino Médio, totalizando 30 (trinta) questões. Realizamos pré-teste com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais, como falta de clareza e extensão do questionário. Para tanto, tivemos a colaboração de 04 (quatro) professores de uma escola diferente da escolhida para a realização da pesquisa, que responderam o questionário e realizaram comentários sobre a sua estrutura e clareza. A partir das respostas e contribuições desses professores, realizamos pequenos ajustes no questionário, acrescentando mais 02 (duas) perguntas complementares.

Depois de efetuadas as necessárias modificações, entramos em contato com a escola campo empírico de nossa pesquisa. Distribuímos 23 (vinte e três) questionários, destes recebemos 15 (quinze), ou seja, 62,2% dos professores responderam ao

questionário. Com os questionários em mãos, iniciamos o processo de tabulação dos dados, organização de tabelas e gráficos que descrevem os achados da pesquisa e compõem o quarto capítulo.

Esta pesquisa consiste em uma investigação de natureza qualitativa. Segundo Richardson (2011, p. 90), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Minayo (2011) é ainda mais esclarecedora quanto às características e ao objeto da pesquisa qualitativa. De acordo com essa autora, a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2011, p. 21).

## **1.2 Contexto e delimitação da pesquisa**

A busca pela universalização do ensino fundamental pautou, praticamente, os anos noventa do século XX. A partir de meados dos anos 1990, a pauta foi ampliada para a busca pela significação, qualidade e crescimento das matrículas do Ensino Médio, transformado, pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996), em última etapa da Educação Básica. Como já mencionamos, várias políticas foram anunciadas, apontando que a educação secundária tomaria novos rumos. Empréstimos externos foram contraídos, escolas reestruturadas e muitos encontros realizados para discutir os rumos a serem tomados nessa etapa da educação básica (SANTOS, 2007).

A reforma do estado e a efetivação de políticas econômicas e educacionais de ajuste buscaram modernizar o país, através da tentativa de criação de condições de inserção do Brasil na globalização econômica (OLIVEIRA, 2009). As reformas e as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) objetivaram

a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio da flexibilização das relações capital-trabalho, da

elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, a partir da ênfase no ensino fundamental, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

No período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Médio foi anunciado como para a vida. A proposta consistia em um Ensino Médio de formação geral, tecnológico, propedêutico. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), o Decreto n. 2208/97<sup>2</sup> representou seu grande marco. O governo FHC propôs um “Novo Ensino Médio”. A ideia central da reforma era adaptar o ensino às novas determinações do mundo do trabalho, centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação. Como lema, tratou-se de enunciar que “o Ensino Médio, agora, é para a vida”, aproximando a sala de aula dos elementos cotidianos da vida do aluno e dos interesses imediatos da sociedade (PCNEM, 2000). Junto ao caráter de terminalidade da Educação Básica, a LDB estabeleceu um princípio de formação geral, unificando a formação tecnológica com a formação humana.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010), o foco das atuações foram o crescimento do país e a chamada inclusão social por meio da educação de qualidade para todos. “As ênfases recaíram sobre a reforma da educação superior, o incentivo à qualidade da Educação Básica, a alfabetização e a ampliação e fortalecimento da educação profissional” (OLIVEIRA, 2009, p. 242). O Ensino Médio ganhou uma proposta integrada. Apesar de nos primeiros anos apenas administrar a herança de Fernando Henrique, o governo mostrou-se sensível ao apelo de uma parcela significativa dos educadores. Agora, a Lei aponta para o Ensino Médio Integrado.

Diante de tal panorama e apoiados em estudos anteriores, conhecemos projetos e programas que foram desenvolvidos nas instituições escolares nos últimos dez anos. Mapeamos os seguintes projetos/programas: Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Inovador. A opção pelo Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), no entanto, deve-se à mobilização de recursos e

---

<sup>2</sup> Aparato jurídico sustentador da Reforma da Educação Profissional que teve como principal preceito o Decreto n. 2.208/97, cuja característica fundamental foi a desvinculação dos Ensinos Médio e Técnico. Reforçava a visão dual na formulação e condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação.

formação, sendo hoje a principal proposta oficial para essa modalidade no estado do Rio Grande do Norte. Até o ano de 2014, 65 (sessenta e cinco) escolas aderiram à proposta no estado, sendo 06 (seis) escolas da rede pública de ensino da cidade de Mossoró-RN.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador, chamado de PROEMI, foi instituído pela Portaria de n. 971, de 9 de outubro de 2009, e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, com os objetivos de 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 às expectativas dos alunos do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. O PROEMI contempla as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; e Letramento.

A seleção do campo empírico de pesquisa seguiu dois critérios: escola exclusiva de Ensino Médio e que trabalha com o PROEMI. A Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira está situada no conjunto Walfredo Gurgel, bairro Alto de São Manoel, cidade de Mossoró-RN.

Mossoró é um município brasileiro, localizado no interior do estado do Rio Grande do Norte. Pertence à mesorregião do Oeste Potiguar, localizando-se a uma distância de 278 km da capital do estado, Natal. De acordo com o Censo (2010), possui uma população de 259.815 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Mossoró é 0,720, em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,7 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação (com crescimento de 0,194), seguida por Renda e por Longevidade.

Mossoró ocupa a 1301<sup>a</sup> posição, em 2010, em relação aos 5.565 municípios do Brasil. No que concerne aos 167 outros municípios de Rio Grande do Norte, Mossoró ocupa a 3<sup>a</sup> posição. A proporção de jovens entre 15 e 17 anos com Ensino Fundamental completo cresceu 68,93% no período de 2000 a 2010 e 116,74% no período de 1991 a 2000. Já a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com Ensino Médio completo cresceu 113,76% entre 2000 e 2010 e 125,90% entre 1991 e 2000.

Enfim, a presente pesquisa se estrutura a partir de duas ambições. A primeira é compreender o entendimento dos professores da escola pesquisada sobre qualidade na educação no Ensino Médio, contrapondo a compreensão que os autores/pesquisadores apresentam sobre o tema. A segunda, como resultado desse confronto e constatando a divergência entre o entendimento apresentado pelos grupos de professores e autores/pesquisadores pesquisados, é propor uma reflexão acerca da apropriação das ideias apresentadas por Stephen Ball, ao defender que uma política deve ser vista e analisada como contextualizada, o que significa dizer que toda política é apropriada, contextualizada e enraizada no local em que atuam os atores que na prática a implementam.

## **2 O CICLO DE POLÍTICAS E CONTEXTO DA PRÁTICA EM STEPHEN BALL**

Neste capítulo, discutimos políticas educacionais considerando o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, com ênfase em um dos seus contextos: contexto da prática. Para tanto, no primeiro item, apresentamos o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball, com destaque para a natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; BALL, 2011).

No artigo intitulado *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, Jefferson Mainardes (2006) discute a Abordagem do Ciclo de Políticas e sua contribuição para a análise de políticas educacionais. Argumenta que o Policy Cycle Approach (Abordagem do Ciclo de Políticas) constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica e contextualizada da trajetória de políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua “implementação” no contexto da prática e seus efeitos.

Jefferson Mainardes é um estudioso na área de políticas educacionais e tem desenvolvido diversos estudos enfocando, principalmente, a organização da escolaridade em ciclos e estudos epistemológicos de políticas educacionais. Realizou juntamente com Maria Inês Marcondes uma entrevista com Stephen Ball sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Divide autoria de textos com Ball (BALL; MAINARDES, 2011) e utiliza o Ciclo Contínuo de Políticas como abordagem em suas pesquisas. Diante do destaque nacional das pesquisas de Mainardes, apoiamo-nos inicialmente em suas leituras para entendermos o Ciclo Contínuo de Políticas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), pesquisadores ingleses da área de políticas sociais e educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se articularem, e é um referencial teórico analítico, não estático, mas dinâmico e flexível.

Stephen Ball e Richard Bowe propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão

temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, assim como envolve disputas e embates (BOWE; BALL *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

O primeiro contexto é *o contexto de influência*, em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. De acordo com Mainardes (2006, p. 51):

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Nesse sentido, podemos ressaltar que *o contexto de influência* é um espaço em que as lutas pela legitimação de conceitos e políticas se iniciam. De acordo com Mainardes (2006), o contexto de influência possui uma relação intrínseca, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, *o contexto da produção de texto*. “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Assim,

os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nessa perspectiva, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 52). Mainardes (2006) explicita que a

política não é feita e finalizada no espaço legislativo; há uma intensa e constante luta de poderes na construção de uma política e no seu fechamento provisório. Dessa feita, os textos políticos que ganham “corpo” e se hegemonizam em determinado tempo e espaço carregam limitações e possibilidades. Além disso, esses textos, ora chamados “oficiais”, serão vivenciados, recontextualizados em diferentes espaços, a partir do contexto da prática.

De acordo com Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), *o contexto da prática* em que a política está sujeita à interpretação e à recriação produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Nesse sentido,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos (BOWE; BALL *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Partes desses textos podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, mal entendidas etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, “uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Segundo Mainardes (2006, p. 53), essa abordagem assume que os professores e demais profissionais “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. Nessa perspectiva, o contexto da prática é o espaço no qual os sujeitos realizam (re)leituras das políticas, por vezes representadas em documentos. Tais leituras são contextuais e as decisões sobre o que considerar são tomadas a partir de embates por interpretações. Vence, provisoriamente, quem consegue convencer e influenciar com mais força.

Bowe e Ball (*apud* MAINARDES, 2006) consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas. Eles utilizam dois tipos de textos (*writerly* e *readerly*) “para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas” (MAINARDES, 2006, p. 54).

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. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto (MAINARDES, 2006, p. 54).

Para Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), é vital reconhecer que esses dois estilos de texto são produtos do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos.

Em texto mais recente, publicado em 2011, Stephen Ball trata da inclusão das pessoas na política. O autor aponta que a visão prevalecente é a de que a política é algo “feito” para as pessoas. Como beneficiárias de primeira ordem, “elas” “implementam” políticas, como beneficiárias de segunda ordem, “elas” são afetadas positiva ou negativamente pelas políticas. No entanto, Ball (2011, p. 45) entende:

[...] Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto [da prática]. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”.

Segundo Ball (2011, p. 45), as políticas normalmente não dizem o que fazer, “elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Para o autor, uma resposta ainda precisa ser construída no contexto da prática. Essa resposta deve ser balanceada por outras expectativas, “o que envolve algum tipo de ação social criativa” (BALL, 2011, p. 46).

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, Ball (2011, p. 47) destaca que também é preciso pensar sobre “o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – o ‘professor’, os ‘pais’, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física”. Assim, o autor destaca que uma coisa é “considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de

identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (BALL, 2011, p. 47).

Em outro artigo, Ball (1993a *apud* MAINARDES, 2006) explicita mais claramente a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, a política como discurso estabelece limites a respeito do que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES, 2006, 2011). Com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”.

Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (MAINARDES, 2006, p. 54).

De acordo com Mainardes (2006), política como texto e política como discurso são processos complexos, porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície. Além disso, com base em Foucault, o autor enfatiza que os discursos nunca são independentes de história, poder e interesses.

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: *o contexto dos resultados* (efeitos) e *o contexto da estratégia política*. O quarto contexto do ciclo de políticas – *o contexto dos resultados* ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O último contexto do ciclo de políticas é *o contexto de estratégia* e envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

Em síntese, Mainardes (2006) ressalta que, no ciclo de políticas descrito por ele, a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. Essa abordagem traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que “o processo político é entendido como multifacetado e dialético” (MAINARDES, 2006, p. 55), necessitando articular as perspectivas macro e micro.

Na perspectiva de Mainardes (2006), uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico, ou seja, um instrumento que se lança à descoberta. Mainardes aponta ainda que a explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é breve. Dessa feita, cabe aos pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise. Observamos esse cuidado e avanço nas pesquisas realizadas por Lopes (2006) e Lopes e Macedo (2011), que partem da Abordagem do Ciclo de Políticas e avançam através da Teoria do Discurso. Mainardes (2006, 2011) também deixa sua colaboração/reflexão através de questões norteadoras acerca de cada um dos contextos do ciclo de políticas.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 248), os trabalhos de Ball foram desenvolvidos no campo da *Sociologia da Educação*, levando a seu atual foco no que denomina *sociologia das políticas*: “a apropriação de teorias e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos”. Assim, muitas de suas publicações são de grande interesse para o campo do currículo. As autoras consideram, especialmente, aquelas em que Ball relativiza enfoques sociológicos mais deterministas e abre possibilidades de pensar as contingências. Segundo elas, “o próprio deslizamento que as produções teóricas de Ball apresentam favorece a opção por um dos caminhos de leitura por ele apresentados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 251).

As referidas autoras orientam pesquisas que operam teórica e metodologicamente com a Abordagem do Ciclo de Políticas, visando superar a noção de política como práticas convencionais da política institucionalizada nos governos. No texto *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo*, Lopes e Macedo (2011) abrem um tópico intitulado *As inter-relações entre contextos no ciclo de políticas*. Elas apontam que a mesma prevalência do enfoque estadocêntrico nas políticas educacionais pode ser identificada nos trabalhos em políticas de currículo.

[...] A tônica dos trabalhos é a compreensão do Estado como instância produtora de uma política a ser, posteriormente, implementada. [...] O caminho mais promissor seria, assim, buscar modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação, no âmbito do questionamento da centralidade do Estado nas políticas de currículo. Temos entendido que isso pode ser feito tendo por base a ideia de ciclo de políticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 255).

Apesar do caráter contínuo do ciclo de políticas, o contexto de influência é visto como aquele em que as “políticas públicas normalmente se iniciam, [...] [onde] os discursos políticos são construídos” (BALL; BOWE; GOLD *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). É o espaço em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Assim,

nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011). As autoras destacam que, embora haja uma busca pela articulação de macro e micropolíticas e um avanço em relação a abordagens estadocêntricas, “o ciclo contínuo de políticas não deixa de privilegiar as dimensões macro” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Segundo as autoras, a passagem do contexto de influência para os contextos de produção do texto político e da prática é marcada pela noção de representação.

Conforme Lopes e Macedo (2011), o fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso. “Além da bricolagem interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). Assim, como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Dessa feita, na bricolagem do texto político,

abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo. Isso não significa, para Ball (1994), que todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto curricular, na medida em que há posições legítimas e outras não. No interior do que poderia ser chamado de posições legitimadas, no entanto, ainda há uma pluralidade de grupos em disputa (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Assim como Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011) apontam a abertura de espaços de ação pelos/para os sujeitos. Apresentam o poder como difuso e impossível de ser controlado em sua “totalidade”.

[...] a impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle. Um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele. Para controlar, portanto, o texto precisa abrir mão da pretensão de controle absoluto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Quanto aos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold (1992) denominam contexto de produção do texto político, Lopes e Macedo (2011) deixam claro que, em suas pesquisas, eles são documentos oficiais e de textos legais, mas também de materiais produzidos a partir desses textos, visando à sua maior popularização e aplicação. Quanto a produção, origem e divulgação de tais textos, explicitam:

Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. [...] No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado. Ball (1994) tem defendido que inconsistências ou incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011) nos lembram que, como os textos políticos são textos de ação, “as respostas a esses textos têm consequências reais”, experienciadas no contexto da prática, “a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259). Vale lembrar que essa transposição

não é linear, como nos modelos hierarquizados de política, na medida em que as políticas confrontam outras realidades e outras políticas que circulam no contexto da prática.

É válido destacar os processos, avanços e desafios encontrados pelos pesquisadores que adotam a Abordagem do Ciclo de Políticas em seus trabalhos. Lopes e Macedo (2011), por exemplo, apontam que, ao tentarem estabelecer a relação entre os contextos no momento da análise,

temos nos deparado com um conjunto de desafios, entre os quais a articulação entre macro e micropolítica e a não hierarquização dos contextos. [...] Por mais que estejamos conscientes dos imbricamentos entre os contextos, diferentemente de Ball, frequentemente eclipsamos o contexto de influência nas políticas que analisamos, ainda que ele sempre apareça recontextualizados nos contextos de produção de texto e da prática (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261).

As autoras admitem a dificuldade de articulação de macro e micropolíticas, bem como tentam avançar no sentido de perceber o entrelaçamento intrínseco do contexto de influência com os contextos de produção de texto e da prática. Em face de tais constatações, temos consciência de que pesquisar e entender “o processo” não é tarefa simples.

As produções e pesquisas de Lopes e Macedo (2011) têm sido empreendidas centralmente pela categoria *hibridismo*; para elas, o conceito de hibridismo permite operar com a relação entre os contextos de modo menos linear. Tratam as políticas curriculares como textos híbridos, “constituídos, nos diferentes contextos, por processos de articulação política que envolvem sujeitos organizados como grupos/identidades em torno de demandas sobre os significados do educar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 275).

Ball (1998), por sua vez, registrou a importância da política, da cultura e da tradição local, no esforço da tradução/recontextualização de soluções “genéricas” em políticas práticas e institucionais. Em suma, compreendemos políticas educacionais como processo que se dá por intermédio da recontextualização<sup>3</sup>; um processo intensivo e extensivo de reorganização, criatividade, adesão e resistência, incluindo-se também o elemento hibridismo, isto é, a política como processo de recontextualização híbrida.

---

<sup>3</sup> Compreendemos com Braun Maguire e Ball (2010) e Ball (2011) recontextualização, tradução e promulgação (termo que utilizamos no IV capítulo) como sinônimos. Já Lopes e Macedo (2011) fazem distinção entre recontextualização e tradução, adotando a tradução como discurso em uma abordagem Derridiana.

### 3 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO NA ÓTICA DOS PESQUISADORES DA ÁREA

Dividimos, inicialmente, a pesquisa no Banco de Teses da CAPES em dois momentos: primeiro pesquisamos o que está sendo discutido no país sobre *educação de qualidade*; depois, as características do debate atual sobre o *Ensino Médio*. Tal estratégia foi necessária, tendo em vista que, quando tentamos encontrar trabalhos que discutissem ao mesmo tempo o *Ensino Médio e a educação de qualidade/educação de qualidade no Ensino Médio*, nenhum registro foi encontrado. Portanto, apresentamos a pesquisa de modo sequencial: primeiro expomos pesquisa sobre *educação de qualidade* e, em seguida, a pesquisa sobre o *Ensino Médio no Brasil*. Vale destacar que as discussões estão entrelaçadas. Detectamos ainda que as discussões sobre educação de qualidade no Ensino Médio são extremamente recentes no país, desse modo, há pouca produção de dissertações e teses nessa área, o que é, de certa maneira, justificado.

#### 3.1 Qualidade em Educação

Neste item, discutimos políticas de qualidade em educação, por meio de revisão bibliográfica sobre o tema, contemplando tanto publicações do Banco de Teses da Capes quanto teóricos que possuem reconhecimento e destaque no cenário nacional e/ou internacional. No dia 03 de julho de 2014, acessamos o Banco Teses da Capes através do *site* <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancode-teses>>. Após o acesso, clicamos no *link* resumo, localizado no centro da página. Em seguida, abrimos a página de consulta. Digitamos as palavras: educação de qualidade, a serem procuradas na opção “busca simples”, o que nos deu um retorno de 2.420 (dois mil quatrocentos e vinte) trabalhos. A partir daí, optamos pela busca avançada (duas ou mais palavras); preenchemos o primeiro espaço da mesma forma que preenchemos na busca simples: todos os campos – contém – educação de qualidade; no segundo espaço colocamos: palavras-chave – contém – qualidade. Encontramos 244 (duzentos e quarenta e quatro) registros. Começamos a leitura dos títulos e a primeira filtragem dos trabalhos, grande parte dos quais estava ligada à qualidade de vida (área da saúde). Dessa primeira filtragem, selecionamos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos, aos quais nos debruçamos para leitura

de título, resumo, palavras-chave, bem como informações sobre o autor, instituição de ensino, orientador, banca examinadora, data de defesa. A partir da leitura dos resumos, selecionamos 22 (vinte e dois) trabalhos, entre teses e dissertações, que apresentaram discussões relacionadas à educação de qualidade. Utilizamos duas estratégias principais para organizar esses trabalhos: primeiro construímos um quadro que nos permitiu uma visualização geral das produções no país (APÊNDICE III); em seguida, organizamos os trabalhos em eixos temáticos por semelhanças em sua discussão, apresentando sucintamente seu escopo: educação de qualidade e gestão escolar; educação de qualidade: avaliação interna e externa à escola; educação de qualidade: uma construção contextual.

A partir das categorias autor, título do trabalho, instituição, região do país, área de conhecimento e ano da defesa, construímos o Quadro I (APÊNDICE III), que registra 15 (quinze) trabalhos selecionados em nossa pesquisa, por discutirem qualidade em educação.

Discutindo qualidade e produtividade da escola pública, Vitor Paro (1998, p. 300) afirma que muito se tem tratado, nos últimos anos, a esse respeito. Segundo o autor, o discurso oficial assegura que já atingimos essa qualidade e produtividade, “restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda”. Esse autor enfatiza que, para entender o que há por trás do discurso oficial, “é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria” (PARO, 1998, p. 300).

Paro (1998, p. 300) aponta que, se estamos interessados em soluções para nosso atraso educacional, “é preciso, antes de mais nada, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade”. Em seguida, o autor explicita que não obstante a importância da educação para a constituição do indivíduo histórico, sobretudo na sociedade atual, “a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade” (PARO, 1998, p. 301). Talvez isso se deva “à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade”. Assim,

diferentemente de outros bens e serviços, cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar, garantindo-se o bom processo (PARO, 1998, p. 301).

Essa característica processual apresentada por Paro (1998, p. 302) “relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola, baseadas, apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas”, que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente. Para o autor, não é tarefa simples definir, quantificar ou mensurar a expressão qualidade da educação.

Após essas considerações iniciais sobre qualidade em educação, seguimos discutindo os eixos temáticos apresentados anteriormente.

### 3.1.1 Educação de qualidade e gestão escolar

Neste item, apresentamos trabalhos que fazem uma ligação direta entre educação de qualidade e gestão escolar.

Benarrosh (2011) investiga o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, apresentando-o como modelo de política pública para a gestão participativa com educação de qualidade em Porto Velho-RO. Confirma, no contexto investigativo, que o referido prêmio impulsiona e promove uma gestão participativa com qualidade de ensino nas escolas públicas que o ganharam. Confere que existe a gestão participativa, a qual promove a participação de todos os segmentos nos processos decisórios e na construção do projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo que oferece qualidade de ensino vinculada à formação para a cidadania.

Já Vieira (2012) investiga a gestão escolar e as implicações da avaliação escolar externa para a qualidade do ensino. Segundo a autora, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta que, apesar da evolução na educação entre 1999 e 2007, o índice de repetência do ensino fundamental brasileiro é o mais elevado na América Latina. Logo, a gestão escolar poderá ser um aspecto para elevar a qualidade da educação. Expõe evidências de que para melhorar a qualidade de ensino é preciso antes rever a gestão educacional, considerando que os impactos expressivos do aprendizado dos alunos passam antes por novos métodos da gestão educacional. Quanto aos resultados da pesquisa, limita-se a dizer que constam o pouco uso dos dados das avaliações e o baixo aprendizado.

Jose Paulo da Rosa (2011) discute em sua tese a gestão escolar, um modelo para a qualidade no Brasil e na Coreia. Sua pergunta de partida é: qual o modelo de gestão

escolar de uma escola de qualidade? O autor pesquisou quatro escolas de Ensino Fundamental e Médio da Coreia do Sul, país que tem obtido excelentes resultados com seus alunos em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Também pesquisou quatro escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil que tiveram as melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2009, no Rio Grande do Sul. A pesquisa revelou a forma como essas escolas fazem a gestão escolar e identificou que não existe um modelo característico nas oito escolas, nem mesmo entre as quatro coreanas ou entre as quatro brasileiras. Assim, o autor propõe seu próprio modelo de gestão.

Freitas<sup>4</sup> (2009) discute *Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação* considerando o contexto do Sistema Nacional de Educação e o PNE (2010-2020). Argumenta em todo o seu texto o necessário compromisso de todos com a educação de qualidade. Usa como referência documentos legais que orientam a atual política educacional: a Constituição Brasileira de 1988; a LDB; o Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007; entre outros instrumentos legais (Decretos, Portarias e Resoluções), além das contribuições teóricas sobre o tema. A opção metodológica da autora foi a de organizar a exposição do tema situando-o nestas dimensões: a do saber e do fazer, dos meios (processo) e dos fins (resultados).

Freitas (2009, p. 66) entende qualidade “como um atributo que determina a essência de alguma coisa, ou seja, que dá valor, caracterizando o produto da ação humana”. Define também educação: “ato de formar para o pleno exercício da cidadania, no qual está implícita a função social de firmar valores morais, políticos e técnicos” (FREITAS, 2009, p. 66). Assim, “a qualidade da educação é percebida quando as pessoas desenvolvem capacidades e habilidades essenciais à vida em sociedade, como exercer profissões com ética, compromisso e responsabilidades” (FREITAS, 2009, p. 66).

A autora argumenta que a conquista da qualidade da educação, que se busca com a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), exige mudanças nas práticas que se consolidaram historicamente. “Significa, portanto, a necessidade de

---

<sup>4</sup> Ieda Maria Araújo Chaves Freitas, professora da UERN e Gerente executiva da Educação do Município de Mossoró-RN, desenvolve um texto sobre o necessário compromisso de todos com a educação de qualidade.

mudança de paradigma de modo que a educação passe a ser assumida, de fato, como um compromisso social e político, além de ser dever do Estado” (FREITAS, 2009, p. 66).

Conforme Freitas (2009, p. 66), educação para todos é uma garantia constitucional “em que fica clara a participação do Estado, da família e da sociedade”. Para ela, essa concepção tripartite norteia a argumentação do texto, por entender que “só será possível à construção de um sistema de educação quando, no processo sejam assumidos e compartilhados por todos, com uma efetiva gestão democrática e um sistema integrado de avaliação” (FREITAS, 2009, p. 66).

O inciso IV do artigo 206, da CF/88, estabelece como um dos princípios do ensino a “garantia de padrão de qualidade”. Freitas (2009, p. 69) questiona: qual é esse padrão? Em seguida, responde: “é aquele definido a partir dos parâmetros curriculares de cada um dos níveis de ensino e etapas de aprendizagem”. Portanto, para ela,

a qualidade pode ser garantida pela nossa participação na elaboração (contexto do saber) e execução (contexto do fazer) dos projetos pedagógicos, nos quais constam, além da opção política para as escolhas das práticas pedagógicas, os objetivos a serem atingidos, as atividades necessárias para o desenvolvimento dos currículos, e a avaliação processual para monitorar o alcance dos objetivos (FREITAS, 2009, p. 70).

Assim, Freitas (2009, p. 70) resume que possui qualidade a instituição educacional que “ensina o que se propõe, e os alunos aprendem para viver em uma sociedade em constante processo de evolução”. Nesse sentido, são considerados, conforme a referida autora, todos os recursos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, de cuja qualidade depende o resultado. A autora destaca as seguintes variáveis:

A proposta pedagógica, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da educação, notadamente dos professores; as condições de infraestrutura das instituições educacionais, a disponibilidade de recursos de apoio pedagógicos, atualizados em função dos avanços tecnológicos e, não menos importante, alunos interessados em aprender. Acrescentamos, no caso da educação básica, o envolvimento da família como variável importante desse processo (FREITAS, 2009, p. 70).

No que concerne ao Ensino Médio, tem qualidade, segundo Freitas (2009, p. 72), “o que é capaz de preparar o jovem para ingressar no mercado de trabalho, ou para continuar os estudos acadêmicos, de acordo com os princípios estabelecidos nos artigos 22 e 39, da vigente LDB”. A autora compila os dois artigos citados abaixo:

Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Essa autora compreende que a construção do sistema educacional em discussão deve articular esforços coletivos. Argumenta que, para tanto, é importante o resgate do papel do professor como autoridade, “tendo em vista reconhecer sua capacidade de contribuir para transformar aqueles que desejam ser incluídos – social e politicamente – na sociedade do conhecimento” (FREITAS, 2009, p. 74).

Apona ainda que “o ensino a distância, as novas tecnologias educacionais e a ampliação da oferta de cursos e programas para a formação continuada dos profissionais da educação, as olimpíadas, os prêmios” (FREITAS, 2009, p. 74) são oportunidades importantes e das quais todos podem participar, no contexto do fazer.

Quanto à relação da gestão democrática com a educação de qualidade, explicita que

todo processo de produção, considerada a utilização de recursos (humanos, materiais, financeiros e tecnológicos), requer uma gestão que seja, ao mesmo tempo, eficiente<sup>5</sup> e eficaz<sup>6</sup>. Na educação, tendo em vista suas especificidades, é consensual que tal gestão seja feita de forma democrática, além de efetiva (FREITAS, 2009, p. 75).

Nessa perspectiva, defende que, se a educação é, por natureza, um bem público, “a gestão democrática é um requisito necessário à garantia de sucesso de seus resultados” (FREITAS, 2009, p. 75).

---

<sup>5</sup> Freitas (2009, p. 75) compreende por eficiente “a capacidade de fazer o melhor possível, utilizando-se de forma adequada os recursos disponíveis”.

<sup>6</sup> Entende por eficácia “alcançar os objetivos definidos”.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem, a autora ressalta seu envolvimento em um conjunto de variáveis e também os sujeitos desse processo: “o educador e o educando; bem como os gestores, as famílias e os demais representantes da sociedade, e cada um destes com suas concepções de mundo e de sociedade, o que torna fascinante o exercício da democracia” (FREITAS, 2009, p. 76). Realizar a gestão democrática, em seu entendimento, “significa, de fato, envolver as pessoas com o processo e os resultados. Para tanto, é necessário planejar, realizar monitorar e avaliar de forma coletiva, assumindo o compromisso e a responsabilidade com os meios e com o fim” (FREITAS, 2009, p. 76).

Conforme Freitas (2009, p. 77), a boa gestão escolar “é aquela que está sempre atenta e aberta para aproveitar as oportunidades, conhecê-las, ir atrás, participar e trazê-las para a escola”. A autora encerra apontando que a funcionalidade do sistema educacional requer monitoramento. Tal monitoramento deve ser feito “por meio de avaliações sistemáticas para subsidiar a tomada de decisão” (FREITAS, 2009, p. 78). Assim, compreende que a avaliação, como processo contínuo, poderá apontar novos caminhos, ainda não percebidos, rumo à educação de qualidade.

### 3.1.2 Educação de qualidade e avaliação: IDEB, PDE-escola

Esta seção apresenta 09 (nove) trabalhos. Desse total, 04 (quatro) pesquisas relacionam a qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 03 (três) investigam o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-escola) como indutor da qualidade da educação; 01 (um) discute avaliação externa; 01 (um) discute a concepção de professores sobre a avaliação da Prova Brasil.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação (MEC), o Ideb<sup>7</sup> é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se

---

<sup>7</sup> Ideb. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336&msg=1)> .  
Acesso em: 21 jul. 2014.

mobilizar em busca de melhorias. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizadas a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 (seis) pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Ciclene Alves da Silva (2012), por exemplo, versa em sua dissertação sobre a relação da qualidade da educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Mossoró/RN. Objetiva perceber como ela tem se efetivado nos intramuros das escolas. A autora seleciona escolas com baixo, médio e alto IDEB. Os resultados apontam para uma relação, na perspectiva dos gestores escolares, entre os índices obtidos no IDEB por essas escolas e a sua qualidade educacional no que concerne aos fatores intraescolares analisados.

Franklin (2011) investiga a avaliação da qualidade da educação através do IDEB do município de Trajano de Moraes, no Rio de Janeiro, cujas condições socioeconômicas seriam desfavoráveis à oferta de educação de qualidade. Verifica que o IDEB não reflete, nesse caso específico, uma visão plena das suas condições educacionais e não considera diversos aspectos reveladores da qualidade, como distorção idade-série e outros. Conclui que o município em questão possui como principais diferenciais positivos a colaboração entre as esferas públicas municipal e estadual e a atuação do Ciep Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, que se tornou uma escola de formação de professores em nível médio, funcionando articuladamente com uma escola de horário integral dos anos iniciais do ensino fundamental.

Paz (2011) estuda o IDEB no município de Santa Fé do Sul/SP, analisando as principais causas que desencadearam, segundo o Ministério da Educação (MEC), a melhoria da qualidade da educação nesse município, que obteve, em nível nacional, a maior evolução no IDEB entre 2005 e 2007. Aponta que, embora se tente associar o IDEB à qualidade da educação, na perspectiva dos próprios atores educativos, é por meio da ressignificação e inovação produzida no contexto local que se constrói um ambiente educativo de qualidade. Semelhante ao estudo desenvolvido por Franklin

(2011), considera que a qualidade da educação se constrói no contexto, pondo em destaque a gestão educacional e escolar. Quanto aos resultados do IDEB 2005 e 2007 do município, constata que se tratou de um grande equívoco sua divulgação pela mídia e pelo MEC, ao deixarem de apresentar as falhas e fragilidades na consolidação dos dados.

Klauck (2012) analisa indicadores de qualidade de ensino a partir da perspectiva da escola, tomando como objeto de observação a Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, Amambai – MS, selecionada pelo destaque nos *rankings* nacional e estadual no IDEB. Investiga em que consiste a qualidade de ensino na perspectiva da própria escola, assim como aponta que a escola se beneficia de fatores extraescolares positivos (nível socioeconômico dos alunos, nível de escolarização dos pais, expectativas e apoios familiares, prestígio social da escola) e da proximidade cultural entre professores e alunos. Assim, os principais indicadores da qualidade do ensino da escola são a estabilidade dos professores, a organização escolar, o trabalho de equipe, a articulação com os pais e a motivação dos alunos para o estudo.

Solano (2011), Morim (2011) e Santos (2012) apresentam pesquisas que discutem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). De acordo com *site* do MEC, o PDE-Escola<sup>8</sup> é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de seu planejamento.

Santos (2012) analisa quais as medidas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA a fim de viabilizar a efetividade na gestão do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), observando se tais ações levavam ao alcance dos objetivos propostos pelo Plano em termos do fortalecimento da autonomia e da qualidade do ensino. A pesquisa enfatiza que o PDE-Escola faz parte de um conjunto de ações que visa descentralizar os recursos e que as escolas o implementam sem seguir todo o processo de elaboração proposto, vendo nele a possibilidade de gerenciar seus recursos. Assim, por meio do PDE-Escola, visualiza que muitos programas e projetos do Governo Federal são materializados nos municípios distanciados de sua proposta inicial.

---

<sup>8</sup> PDE-Escola – Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

Solano (2011) investiga em que medida o PDE-Escola altera a realidade da escola pública do município de Juiz de Fora/MG. Sua pesquisa foi realizada em duas escolas do município, que obtiveram baixo IDEB e que aderiram ao PDE-Escola. Revela que o PDE-Escola preserva os fundamentos do neoliberalismo e da reforma do Estado, funcionando como estratégia de consenso, introduz na escola a cultura avaliativa, intensifica o trabalho docente, principalmente para os gestores das escolas. Já os recursos financeiros são essenciais para estruturar a escola, no entanto, a qualidade da educação está vinculada à elevação de dados estatísticos.

Morim (2011) discute a qualidade da educação básica no PDE, a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR). Esse autor investiga as implicações do PAR na concepção de qualidade dos sistemas municipais de educação das cidades de Dourados e Ponta Porã do estado de Mato Grosso do Sul. Quanto ao conceito de qualidade evidenciado, pode-se dizer que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito e aderindo ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, mas, principalmente, por maior financiamento. Constata que os municípios em questão ressaltam muito a tentativa de elevação do Ideb, porém não fazem esforços o suficiente para melhorar a aprendizagem e o fluxo escolar, pois suas maiores preocupações estão com a gestão da educação e com a infraestrutura das instituições de ensino.

Diante de um quadro de discussões sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, Cabral Neto (2009) versa sobre a *responsabilização na administração pública: notas para uma discussão no campo da educação*. Começa tecendo considerações sobre a realidade da educação no país. Reitera que no ordenamento jurídico brasileiro foi estabelecido que é dever do Estado garantir o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para toda a população. Tal orientação encontra-se firmada na

Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e, também, em uma série de documentos nacionais (Plano Nacional de Educação, por exemplo) e internacionais dos quais o Brasil foi signatário (a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e Fórum de Educação para Todos, ocorrido em Dacar, no Senegal, em 2000) (CABRAL NETO, 2009, p. 26).

Para Cabral Neto (2009, p. 26), o fato de essa diretriz estar firmada legalmente não significa que tenha havido, até o momento, avanços substanciais nessa área,

“embora se tenha verificado mudança no quadro geral da educação do país”. O autor apresenta os seis objetivos propostos no Fórum de Educação Para Todos e discorre brevemente sobre cada um deles. Aqui, discutimos apenas o sexto e último objetivo: *melhorar todos os aspectos da qualidade da educação para assegurar a excelência de aprendizagem para todos*. De acordo Cabral Neto (2009, p. 30),

o país tem investido na construção de sistemas de avaliação, mas não tem desenvolvido ações consistentes para interferir na realidade de precariedade de aspectos do sistema de ensino. Persistem na realidade brasileira graves problemas relativos: a) à infraestrutura, b) à proporção de alunos por professor, c) à formação dos docentes (14,4% dos docentes da educação infantil; 43,7% dos docentes das primeiras séries do ensino fundamental; e 11,7% dos docentes do ensino médio não têm habilitação para os níveis em que atuam) e d) à qualidade do ensino ofertado.

O autor destaca que os estudos realizados sobre os 13 (treze) anos de vigência da LDB e 8 (oito) anos do Plano Nacional de Educação (PNE) “evidenciam alguns avanços no campo da educação, mas são unânimes em constatar que as metas previstas, nesse ordenamento jurídico, estão longe de serem alcançadas” (CABRAL NETO, 2009, p. 31).

Diante desse contexto, defende que é inadiável a construção de um movimento nacional para alterar esse quadro de precariedade da educação, “decorrente, dentre outros fatores, de uma lógica fragmentada que tem permeado a política educacional brasileira que, historicamente, tem centrado suas ações em programas pontuais de governo” (CABRAL NETO, 2009, p. 31). Dessa feita, é necessário, sobretudo, criar mecanismos de controle e responsabilização no âmbito da administração pública,

para comprometer os gestores com a efetivação das ações da política educacional (governo nacional, governos estaduais, municipais e gestores de órgãos locais). O direito à educação de qualidade é um direito de todos e, portanto, constitui-se em desafio que deve ser enfrentado por toda a sociedade, mas a garantia de sua promoção é de responsabilidade do Estado (CABRAL NETO, 2009, p. 32).

É importante, segundo o autor, que a sociedade esteja alerta para que a sua participação, na modernização da gestão pública do país, “não se configure, apenas, como forma de legitimar as propostas formuladas pelos representantes do governo – prática muito comum na formulação da política de educação no Brasil” (CABRAL NETO, 2009, p. 40).

Wiebusch (2011) apresenta a avaliação externa como um caminho para a busca da qualidade da educação. Investiga os fatores e as ações que contribuíram para duas escolas situadas em dois municípios do Vale do Taquari/RS estarem entre as cem melhores escolas estaduais no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) de 2007 e 2008. Diversos fatores e ações foram mencionados pelos entrevistados, tais como: trabalho coletivo; infraestrutura das escolas; ambiente de aprendizagem voltado para a humanização; diretor, líder central do processo educacional, com foco no sucesso escolar; supervisor educacional, mediador; professor gestor da aprendizagem; aluno com desejo em progredir; pais integrados com as atividades da escola.

Ricaldes (2011) investiga que concepção de qualidade os professores de Matemática expressam quando relacionam a avaliação de desempenho da Prova Brasil com o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola. Entende que a qualidade em educação configura-se como processo, sendo promotora da libertação do sujeito e da construção de cidadania ativa ou passiva. Constata, a partir da análise de documentos, uma discrepância entre o que dizem os professores, que a maioria de seus alunos está com um bom resultado na aprendizagem de Matemática, e o que mostra a Prova Brasil, que a minoria desses mesmos alunos está com um bom resultado.

Tomaz Tadeu da Silva (1998), discutindo a escola cidadã no contexto da globalização, inicia apontando que vivemos na era da Realpolitik, da pós-política, na qual “os fatos e a realidade da economia são irrecusáveis, irrefutáveis”. A globalização, a competição e o desemprego são fatos da vida. “À política resta apenas à tarefa de se ajustar, da melhor maneira possível, às consequências dessa inevitabilidade objetiva” (SILVA, 1998, p. 7).

O autor diz que o pensamento acima é corrente e recorrente, entretanto, segundo ele, aquilo que é enunciado como inevitável “tal como a mercadoria, não é um fato da natureza, nem, tampouco, caiu do céu” (SILVA, 1998, p. 7). A política ainda não acabou; mesmo que a visão dominante do social nos seja apresentada como “a” realidade, “é, ainda, apenas isso: a visão dominante” (SILVA, 1998, p. 7). Assim,

aquilo que passa por “realidade” – a “realidade” da globalização, do mercado, da competição – não passa de uma forma específica, particular, de construí-la. O problema com uma prática social como a do processo de significação é aquilo que foi reprimido volta, com

efeitos multiplicados e imprevisíveis, para assombrar os que se aventuraram a reprimi-lo. [...] O feitiço vira contra o feiticeiro. A “coisa feita” prolifera (SILVA, 1998, p. 7).

Nesse sentido, as tentativas para fixar o significado revelam-se operações inúteis. O significado transborda, excede. “A política como a significação – retoma, teimosa e rebeldemente, o seu lugar” (SILVA, 1998, p. 8).

De acordo com Silva (1998), é precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Estão em jogo, nessa luta,

os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social (SILVA, 1998, p. 8).

Não é por acaso, segundo o autor, que a “reforma” da educação encontra-se no centro dos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social (SILVA, 1998). Conforme o autor, o neoliberalismo não apenas admite que a escola é capitalista: “a escola deve ser capitalista”. E isso significa duas coisas: “a escola deve atender as necessidades e interesses do capital, e a escola deve funcionar como uma empresa capitalista” (SILVA, 1998, p. 9). No centro dessa redefinição, alerta o autor, está o currículo. Dessa feita,

redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital (SILVA, 1998, p. 9).

Para Silva (1998, p. 9), o currículo é o local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, “bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição”. Assim, “se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta” (SILVA, 1998, p. 9). O autor questiona: não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais “reformas” neoliberais da educação? (SILVA, 1998).

Apesar da hegemonia das concepções neoliberais em educação, há significados alternativos em circulação. Na educação, em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente (SILVA, 1998). Assim,

nessas experiências, contrariamente ao arrasador processo de homogeneização conduzido pelos estrategistas neoliberais da educação, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados (SILVA, 1998, p. 9).

Em suma, o autor aponta a hegemonia das concepções e políticas neoliberais na educação, mas também admite que existem significados e saídas alternativas. As discussões empreendidas no texto mostram que, sobretudo, o campo educacional “não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado” (SILVA, 1998, p. 10). Se for fixado, ele excede. Se for reprimido, ele se rebela. Se for colonizado, ele resiste (SILVA, 1998).

### **3.2 Ensino Médio no Brasil**

Nesse item, apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica sobre o Ensino Médio no Brasil à luz de teóricos como Kuenzer (2007), Frigotto e Ciavatta (2004), Marize Ramos (2004) e Nora Krawczyk (2004) e com base no levantamento bibliográfico<sup>9</sup> realizado no Banco de Teses da Capes. Explicitamos partes da proposta atual do Ensino Médio Inovador a partir de seu Documento Orientador, versão 2014, elaborado pelo MEC e conduzido por meio da SEEC/RN, em nível do estado do RN, e da 12ª DIREC, mais especificamente na cidade de Mossoró-RN e em municípios circunvizinhos.

No dia 05 de dezembro de 2014, acessamos o Banco de Teses da Capes através do *site* <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancode-teses>>. Abrimos a página de consulta e digitamos o termo “Ensino Médio Inovador/Programa Ensino Médio Inovador” e não encontramos estudos sobre o PROEMI. Entendemos que essa ausência de trabalhos sobre o PROEMI no Banco de Teses deve-se ao fato de esse programa ter

---

<sup>9</sup> Realizamos esse levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Capes com a intenção de obter um panorama das produções acadêmicas sobre Ensino Médio em nível nacional. Vale destacar que para construir esse quadro panorâmico analisamos apenas os resumos das dissertações e teses.

se iniciado em nosso país entre o final do ano de 2009 e o início do ano de 2010. Como não encontramos pesquisas sobre o PROEMI no Banco de Teses, procuramos trabalhos que discutem o Ensino Médio no Brasil. Colocamos a expressão *Ensino Médio* para ser procurada na opção “busca simples”, o que nos deu um retorno de 2.370 (dois mil trezentos e setenta) trabalhos. A partir de então, optamos pela busca avançada (duas ou mais palavras); preenchemos o primeiro espaço da mesma forma que na busca simples: todos os campos – contém – Ensino Médio; no segundo espaço, dispomos: palavras-chave – contém – Ensino Médio. Encontramos 227 (duzentos e vinte sete) registros. Desse total, 115 (cento e quinze) são da área de conhecimento da Educação; 37 (trinta e sete), de Ensino de Ciências e Matemática; 11 (onze), de Letras; 07 (sete), de Educação Física; e 07 (sete), de Ensino. Preferimos, em um primeiro momento, ler todos os títulos dos trabalhos sem filtrar apenas os da área da Educação. Com a leitura dos títulos, filtramos 71 (setenta e um) estudos e direcionamos nossa leitura para título, resumo, palavras-chave, informações sobre o autor, instituição de ensino, orientador, banca examinadora, data de defesa. A partir da leitura dos resumos, selecionamos 06 (seis) trabalhos, entre teses e dissertações, que apresentam discussões relacionadas ao Ensino Médio. Utilizamos duas estratégias principais para organizar esses trabalhos: em um primeiro momento, construímos um quadro que nos permite uma visualização geral das produções no país (APÊNDICE IV); em seguida, organizamos os trabalhos por semelhanças em discussão. Dessa feita, nessa parte do texto, apresentaremos um panorama sobre o EM, relacionando os achados da pesquisa bibliográfica tanto no Banco de Teses quanto em autores nacionais renomados.

### 3.2.1 Ensino Médio no Brasil: diferentes perspectivas

Discutindo as políticas de educação e a reforma educativa da educação básica nos anos de 1990, Andrade (2009, p. 42) afirma que, do ponto de vista econômico, o Brasil se integra ao contexto educacional internacional “com perspectivas de competitividade na sociedade informacional e global”. Nesse sentido, é imposta, com veemência, a reforma do Estado, a qual requer o enxugamento da máquina administrativa, isto é,

de um lado, reduz drasticamente os quadros de pessoal da União, com programas de demissão voluntária e achatamento salarial; por outro lado, dilapida o próprio patrimônio público exposto à venda em uma corrida acelerada de privatizações, confisco da caderneta de poupança, dentre outras medidas (ANDRADE, 2009, p. 42).

De acordo com o autor, a base das políticas de educação do Brasil incorporou de forma sistemática as orientações dos organismos internacionais pautadas na agenda do neoliberalismo. Assim, no primeiro ano do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que tinha a incumbência de executar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Analisando os objetivos dessa reforma, Andrade (2009, p. 43) explica que o principal deles foi

afirmar a capacidade de governabilidade do Estado por meio da transição de uma administração público-burocrática, rígida e ineficiente, para uma administração pública, gerencial, flexível e eficiente. Tal pressuposto também se refletiu na educação. Desse modo, em primeiro mandato, o Presidente Fernando Henrique Cardoso – assim como seus antecessores e aliados – adotou plenamente as ideias e as práticas de natureza neoliberais de modo particular no campo das políticas educacionais.

Andrade (2009) avalia essa particularidade identificando que, em poucas áreas como a educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso deixa uma marca política tão forte. A título de exemplo e com forte impacto no financiamento da educação, basta citar que, nesse período,

foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a Emenda Constitucional n. 14 que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação (Lei n. 9.424/1996), e o Plano Nacional de Educação (ANDRADE, 2009, p. 44).

Além disso, segundo Andrade (2009, p. 44), foram fomentadas ações no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro, “destinadas ao conjunto do sistema educacional brasileiro, enfocando os quatro eixos da reforma educativa: qualidade, equidade, gestão e financiamento”.

O autor enfatiza ainda que a proposta de reforma apresentada pelo MEC e aprovada pelo legislativo nesse período não condiz com os interesses educacionais da

maioria da população brasileira (ANDRADE, 2009). Nessa perspectiva, as medidas preconizadas preservam o *status quo*, “evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente” (ANDRADE, 2009, p. 46). Concordamos com o autor quando destaca que as medidas preconizadas pelo MEC para fomentar ações no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro do sistema educacional brasileiro acabam sendo insuficientes. Tais medidas não têm dado suporte suficiente para que os eixos da reforma educativa se efetivem. Evidenciamos tal fato na medida em que constatamos que pouco se discute qualidade da educação no Ensino Médio, talvez porque a qualidade requerida pelos índices ainda esteja distante da realidade de nossas escolas.

Pesquisando políticas educacionais para o Ensino Médio, Acácia Kuenzer apresenta estudos sobre reformas educativas para esse nível de ensino, enfocando dilemas entre formação humana e/ou para o mercado de trabalho, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional, ponderando também questões sobre identidade do EM, avaliação e gestão da educação para esse nível.

No livro *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, Kuenzer (2007) se propõe a compreender a lógica das propostas produzidas para o Ensino Médio pelos organismos oficiais, principalmente através das configurações da LDB. No texto intitulado *Dualidade estrutural: seguindo o fio da história*, Kuenzer (2007) explicita as tensões na constituição do Ensino Médio no país e afirma que esse nível tem se constituído como o de mais difícil enfrentamento, “em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 2007, p. 9), o que resulta, segundo a autora, em sua falta de identidade.

Sobre a ausência de identidade, Kuenzer (2007) destaca que o Ensino Médio não tem sequer identidade física, na medida em que ocupa os “espaços ociosos” do ensino fundamental. Concordamos com a autora que, de fato, o Ensino Médio surgiu dentro das escolas de Ensino Fundamental, ou seja, utilizando os espaços de uma escola que já existia, não estando, portanto, adequada para receber jovens e adultos do EM. A autora aponta um financiamento<sup>10</sup> que atende precariamente uma demanda que cresce

---

<sup>10</sup> Hoje, temos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que atende toda a educação básica, da creche ao Ensino Médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se

significativamente, “com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades” (KUENZER, 2007, p. 9), que são o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Assim,

é esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2007, p. 10).

De acordo com Kuenzer (2007), a história do Ensino Médio no Brasil é marcada pelo enfrentamento dessa tensão entre preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho. Tal tensão “tem levado não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 1940” (KUENZER, 2007, p. 10). Para a autora, o ensino secundário ou ensino médio passou por nove (09) reformas no decorrer do século XX. A análise dessas propostas, segundo Kuenzer (2007, p. 11), revela que

sua característica mais geral sempre foi a de ensino primário seguido pelo ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Para atingi-lo, o estudante sempre teve de vencer inúmeras barreiras, entre exames de admissão, vestibulares e aprovações sucessivas, para que ao final de no mínimo 15 anos, tivesse acesso à certificação formal superior, que pretensamente lhe abria as portas do mercado de trabalho.

Concordamos que a bifurcação entre formação propedêutica e formação profissional ainda é um dos principais dilemas desse nível de ensino, considerando que as propostas de integração apresentadas pelo Estado, em nosso país, são intermitentes, de modo que não há continuidade nas propostas de reforma. Entendemos também que, apesar dessa descontinuidade de propostas para o Ensino Médio, as escolas e os seus sujeitos encontram formas de traduzir/recontextualizar as “novas propostas” de acordo com seu contexto.

Sobre esse debate entre o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional no Brasil, trazemos para reflexão os trabalhos de Costa (2012), Ritti (2011), Menezes (2012), Costa Filho (2011) e Maia (2011).

Menezes (2012) e Maia (2011) indicam que a experiência da integração não se materializou continuamente nas escolas, apesar dos esforços dos sujeitos envolvidos. Maia (2011) investiga o Ensino Médio Integrado em duas escolas da rede pública estadual de São Luís/MA, nas quais foram implantados os cursos integrados no ano de 2006. A partir da análise dos dados, esse autor infere que a experiência da integração não se concretizou continuamente nas escolas da rede pública estadual em decorrência das condições de infraestrutura, de formação docente e de descontinuidade da ação pública estadual maranhense. Menezes (2012) pesquisa a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal. Os resultados apontam que, apesar de esforços no sentido de efetivação de uma prática pedagógica integrada, há incongruências entre o que está previsto nos instrumentos reguladores e a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Costa Filho (2011), Ritti (2011) e Costa (2012) concluem que a proposta da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não está sendo efetivada e que as instituições mantêm, na prática, a dualidade entre os Ensinos Médio e Técnico. Costa Filho (2011) analisa a implementação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no IF/Sudeste MG – *Campus* Juiz de Fora –, nos cursos de Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica e Metalurgia. Os resultados de sua pesquisa apontam que a proposta da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não está sendo efetivada. O autor observa que os gestores responsáveis pela integração não se apropriaram da proposta norteadora e que na prática a formação técnico-profissional se mantém distante da integração e se aproxima mais do ensino profissionalizante.

Ritti (2011) pesquisa a implementação do ensino médio integrado através da análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009. Realiza análise documental tendo como base de dados um conjunto de trabalhos acadêmicos publicados entre 2005 e 2009, que investigaram a implantação do currículo integrado nas instituições escolares. Os resultados apontam que as instituições mantêm, na prática, a dualidade entre os ensinos médio e técnico. Como razões que justificam essa práxis contrária aos princípios da integração, o autor indica: o desconhecimento de seus

princípios por parte dos gestores e professores, a construção centralizada do projeto político-pedagógico, a resistência às mudanças por parte dos docentes, a falta de formação inicial e continuada do corpo docente e a falta de um financiamento perene por parte do poder público.

Costa (2012) também discute a integração do Ensino Médio (EM) com a Educação Profissional Técnica (EPT) no Ceará. Em seu estudo, objetiva verificar se a integração proposta aponta para a superação da dualidade característica do contexto educacional do país, no nível médio. Os resultados da pesquisa indicam que no Brasil prevalece, como marca distintiva, a clássica bifurcação nos itinerários de formação da classe trabalhadora e dirigente/política. Por essa ótica, conclui que a educação escolar, em suas formas e níveis, evidencia a concepção dual da realidade.

Refletindo sobre as sucessivas reformas do Ensino Médio, bem como seus objetivos e implicações políticas e pedagógicas, Kuenzer (2007) destaca avanços antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com a autora,

os debates e negociações que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes, pelo menos, para conseguir a garantia de uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, o que aconteceu pela primeira vez na legislação brasileira (KUENZER, 2007, p. 26).

Nesse sentido, em relação à finalidade da educação, o artigo 205 da Constituição Federal reitera a tríplice dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. De acordo com Kuenzer (2007), estariam assim assegurados, no texto constitucional, os princípios básicos que levariam as forças progressivas a buscarem, por meio de organização da sociedade civil e do Estado, “a elaboração coletiva, por um amplo processo de discussão de um novo projeto para a educação nacional, comprometido com um modelo de sociedade mais democrática” (KUENZER, 2007, p. 26). No entanto, o que não se contava é que, ao mesmo tempo, se conseguia um texto constitucional que assegurava um Estado fortemente comprometido com as políticas sociais,

como formas de mediação da relação entre capital e trabalho, ao estilo do Estado de bem-estar social, típico da etapa de desenvolvimento taylorista/fordista, este mesmo modelo já se tornava anacrônico em

face da globalização da economia e da reestruturação produtiva (KUENZER, 2007, p. 27).

Tal anacronismo é justificado por Kuenzer (2007) em outro texto, no qual discute *o Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil* e analisa dois documentos: a proposta de substitutivo dirigida pelo então Senador Darcy Ribeiro e o PL 1603/96<sup>11</sup>, proposto pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC. De acordo com a autora, a discussão do Ensino Médio que vinha sendo feita de forma lenta, mas seriamente, foi “atropelada” pela elaboração dessas duas propostas.

Em suma, discutia-se uma proposta para o ensino médio que separaria formação acadêmica de formação profissional, do ponto de vista conceitual e operacional, “e que ‘conferiria’ maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade” (KUENZER, 2007, p. 61).

A partir desse debate, o MEC, no Planejamento Político-Estratégico para 95/98 relativo ao ensino médio, define como missão a preparação das bases para a expansão do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade de ensino, pelo enfrentamento dos seguintes problemas: “A estrutura do ensino médio (reforma curricular); a expansão do atendimento; a consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e CEFETs; a avaliação; o ensino a distância” (KUENZER, 2007, p. 61).

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007, p. 61) discute a concepção de Educação Profissional no conjunto das políticas públicas e aponta:

Embora síntese precária de duas concepções diferentes, entre as quais a do MTB (Ministério do Trabalho) é a mais avançada com relação a esta etapa que o capitalismo atravessa, o PL 1603/96 reflete, sem sombra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia.

Esse movimento de globalização exige, segundo Kuenzer (2007), racionalização do uso dos recursos finitos, redução do Estado no financiamento das políticas sociais e

---

<sup>11</sup> Projeto de Lei que dispõe sobre a Educação Profissional. Segundo Kuenzer (2007), esse projeto cria um sistema em separado com distintos níveis de atendimento.

aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo (KUENZER, 2007). Nessa direção, a autora apresenta elementos que justificam a afirmação de que o PL 1603/96 é parte de conjunto sólido e articulado de políticas públicas que caracterizam a face neoliberal do Estado Brasileiro nessa etapa do desenvolvimento. Assim,

partindo de um princípio de que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na ideia de equidade, que substitui a concepção de igualdade presente na Constituição de 1988, após muitos esforços dos setores mais progressistas, que defenderam o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis, nos estabelecimentos oficiais (art. 206) (KUENZER, 2007, p. 67).

O art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste com relação ao financiamento e à igualdade como princípio. No entanto, a ideia de equidade, conforme Kuenzer (2007), como demanda de justiça social com eficiência econômica, reduz o papel do Estado a

Assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que assegurada a sua competência, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos (KUENZER, 2007, p. 68).

Além disso, segundo o documento do Banco Mundial de 1995, o aumento rápido de matrículas contribui para a deterioração da qualidade (KUENZER, 2007). De acordo com essa autora, o raciocínio é simples: “ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser rigorosamente selecionados, premiando os que sejam realmente competentes” (KUENZER, 2007, p. 68).

Uma vez que a competência para o ensino superior não é atributo universal, o governo deve redefinir sua função com relação ao financiamento da educação pública. A autora destaca ainda que o Banco Mundial condiciona a concessão de apoio ao desenvolvimento institucional para a elaboração de políticas governamentais e execução de reformas.

Para a autora, a concepção de ensino profissional traz à cena a velha dualidade anacrônica, mas com nova roupagem. Desse modo, a proposta de Educação Profissional

que perpassa o PL 1603/96 “sintetiza, de forma que chamamos desastrosa, duas concepções distintas”:

Na discussão que vem do MTB, o ensino profissional tem natureza distinta e bem definida, prescindindo de qualquer legislação adicional para acontecer. Essa perspectiva recusa uma visão dicotômica entre educação geral e formação profissional. No entanto, define a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, como direito universal (p. 75), e a especificidade da educação profissional como integradora e complementar àquela, enquanto processo definido com começo, meio e fim com foco no mercado, objetivando a empregabilidade (KUENZER, 2007, p. 75).

De acordo com a pesquisadora, essa concepção apresenta uma abordagem mais moderna de mercado. Nessa perspectiva, “e ao articular-se a uma política de trabalho e renda, a Educação Profissional passa a ser elemento essencial para o próprio resgate da cidadania, no processo de democratização da sociedade” (KUENZER, 2007, p. 76).

A autora apresenta também a concepção de Educação Profissional da SEMTEC, que estava inicialmente voltada para o enfretamento das questões do ensino médio, mas passa a abranger todos os níveis e formas de Educação Profissional, “tratando-as como se fossem iguais: treinamento profissional independente da escolaridade [...] que pode ser ministrado no ‘ambiente de trabalho’” (KUENZER, 2007, p. 78). Essa modalidade, independentemente do nível de escolaridade, apresenta-se como um substitutivo ao ensino básico.

Nesse contexto, não se trata de defender uma postura anacrônica de nacionalismo, ou de não reconhecer o poder da globalização,

mas de constatar que o país não tem um Plano Nacional com políticas sociais e produtivas, que defina como e sob que condições participa desta etapa de desenvolvimento que, como as anteriores, não é necessariamente irreversível. Concordar com a irreversibilidade é negar a possibilidade de transformação que caracteriza a história (KUENZER, 2007, p. 81).

A autora considera que a ideia de organizar um Sistema de Educação Profissional independente do Sistema Educacional não é nova e tem a mesma origem: a atual SEMTEC, antes SENETE, em 1991. Essa tentativa, que fracassou, é muito semelhante à atual (KUENZER, 2007). Nesse sentido, ainda segundo a autora, a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao

capital, tendo em vista que ele “tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo” (KUENZER, 2007, p. 91).

Suas análises mostraram que as políticas formuladas pelo Estado brasileiro para a educação nessa etapa de desenvolvimento do processo produtivo derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento. Assim,

para justificá-la, utiliza a concepção de “diferentes competências” que demandam diferentes modalidades e níveis de educação, a partir do que os homens se distribuem “naturalmente” pelas diferentes ocupações que compõem a hierarquia do trabalhador coletivo (KUENZER, 2007, p. 93).

Esse pressuposto concretiza-se, conforme Kuenzer (2007, p. 93), por meio da “substituição da concepção de universalidade do direito de acesso e permanência a todos os níveis e modalidades de educação”, assegurados pelo Estado como determina a Constituição de 1988, “pela concepção de equidade, entendida como dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade” (KUENZER, 2007, p. 93).

Para a autora, não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um segundo sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade; “ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais se refere às políticas educacionais, parte integrante do conjunto das políticas públicas do Estado mínimo, conduz à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade” (KUENZER, 2007, p. 94).

A autora conclui com a seguinte reflexão:

Usando uma expressão do senso comum, poderíamos definir as políticas públicas para a educação do Estado mínimo como o princípio de “não gastar vela muita para defunto pouco”. Ou seja, não desperdiçar recursos públicos com uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticos (KUENZER, 2007, p. 94).

Segundo a autora, é lógica ou dimensão estrutural do capitalismo o fato de que apenas poucos são verdadeiros cidadãos; obviamente, é para estes que a natureza precisa ser preservada, por meio da economia de recursos de toda a espécie, como

preconiza o Banco Mundial. Conforme Kuenzer (2007), em vez de canalizar investimentos para a universalização da educação básica e para a expansão e melhoria da qualidade dos níveis médio e superior, como prevê a Constituição, esses programas de investimento mostram mais uma vez que

o compromisso com a democratização da cultura, da ciência e da tecnologia é mero discurso para escamotear o projeto hegemônico do capital que se mantém, entre outros fatores, também pela distribuição diferenciada, desigual e controlada da educação (KUENZER, 2007, p. 51).

A crítica da autora incide na descontinuidade de investimentos para a universalização e a qualidade da educação básica. Concordamos que programas de Estado podem trazer maiores contribuições para uma educação de qualidade do que os atuais programas pontuais de governo.

Frigotto e Ciavatta (2004), estudiosos do EM, discutem a busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura (e atualmente tecnologia) como meio de superar ou mesmo minimizar a (re)produção das desigualdades no EM. Os autores enfatizam dois aspectos da cultura educacional no Brasil:

Primeiro, a dificuldade de lidar com o trabalho no seu sentido formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano, que supere as relações de exploração e geração da pobreza em que a população brasileira se debate; segundo, a intervenção externa, se não direta e brutal como no tempo da Colônia, mas consentida e associada, permanente e insidiosa por meio de recursos e de ideologias que interferem nos possíveis processos autônomos de melhoria dos rumos da educação pública (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 13).

Os autores seguem destacando que a construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa somente pode ser conseguida através de um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade. Assim, o novo não surgirá do nada, de forma instantânea ou da cópia de outras sociedades,

o elemento objetivo desse processo é a luta [...]. Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 14).

Refletindo sobre essa “engenharia social”, os autores destacam que a educação básica, especialmente o nível médio, ainda não é um direito garantido ao cidadão brasileiro. Dessa feita, a centralidade do trabalho assalariado está sendo contestada nas novas formas de exploração da massa trabalhadora, pela desregulamentação das relações de trabalho por meio das reformas precarizadas. “Mas o trabalho, como atividade fundamental de produção de conhecimento [...] continua presente como sempre esteve na história da humanidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 16), sendo uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida.

Frigotto e Ciavatta questionam também se as escolas públicas – custeadas com os recursos de toda a população, mas em número insuficiente para todos que dela precisam – podem oferecer educação de qualidade, indagando: “essas ‘abstrações’ se materializam em aulas com professores preparados e bem pagos pela relevante tarefa de formar as forças jovens da nação?” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 16).

Quanto aos desafios do ensino médio como etapa da educação básica, Marise Ramos (2004) resgata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 – e sua definição da finalidade da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”<sup>12</sup>. De acordo com a autora, essa última finalidade adquire certa especificidade no ensino médio, já que este visa à “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (RAMOS, 2004, p. 37).

Para a autora, a consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971, que “admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino, e uma formação de caráter técnico profissional” (RAMOS, 2004, p. 38).

A autora destaca que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho,

para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho (RAMOS, 2004, p. 38).

---

<sup>12</sup> Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 22.

De acordo com Ramos (2004), enquanto vigoravam o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Continuando o estudo sobre o contexto do Ensino Médio pós-LDB (9.394/1996), Ramos (2004) aponta que, com a crise dos empregos e diante de um novo padrão de sociabilidade capitalista, “caraterizado pela desregulamentação da economia e flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil” (RAMOS, 2004, p. 38). Assim, se nesse contexto não era possível preparar para o mercado de trabalho, diante de sua instabilidade, “dever-se-ia preparar para a ‘vida’” (RAMOS, 2004, p. 39).

Conforme a autora, em nenhuma das perspectivas anteriores, o projeto de ensino médio esteve centrado na pessoa humana. “Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica”, o que implica, segundo a autora, retificar o foco do projeto educacional “do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos” (RAMOS, 2004, p. 39).

Com base nesse entendimento, a autora segue a discussão acerca das finalidades do ensino médio e do que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimento. Refletindo sobre esses sujeitos que “têm uma vida, uma história e uma cultura” (RAMOS, 2004, p. 39), assegura ser preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral.

No entanto, de acordo com Ramos (2004, p. 40), o Decreto n. 2.208, de 17/04/97, ao regulamentar a Educação Profissional, “incluindo o parágrafo 2º, do artigo 36, impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”. Segundo a autora,

na verdade, buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio mediante decreto, reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio a problema unicamente pedagógico (KUENZER, 1997), solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional (RAMOS, 2004, p. 40).

Diante dessas contradições, Ramos (2004) aponta que é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica, mediante um projeto que,

conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2004, p. 41).

Ramos (2004, p. 44) parte do conceito de trabalho pelo fato de compreender, como o faz Mészáros, “como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana”. Assim, a dimensão ontológica de mediação do trabalho é, segundo a autora, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

Nessa perspectiva, considerando a construção de um projeto unitário de ensino médio que, “enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido” (RAMOS, 2004, p. 46):

a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Com base no primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica

como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (RAMOS, 2004, p. 47).

Mediante o segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, “visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Como razão do trabalho a formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto” (RAMOS, 2004, p. 47). Por essa perspectiva, “a formação básica deve superar a noção de competência, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científicos” (RAMOS, 2004, p. 47).

A autora propõe que na organização do ensino médio supere-se a disputa com a Educação Profissional, mas integrem-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, pois “ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para as atividades diretamente produtivas” (RAMOS, 2004, p. 48). De acordo com a autora, pode-se dizer o mesmo da ciência e da cultura. Além de serem princípios, podem se constituir como contextos, configurando-se como atividades propriamente científicas e propriamente culturais.

Pensando na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário, Ramos (2004) finaliza afirmando que o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Para o debate entre reformas educacionais no Ensino Médio, financiamento e gestão da educação nesse nível de ensino, trazemos a investigação de Nora Krawczyk (2004) sobre o processo de concretização da reforma do ensino médio a partir de dados de uma pesquisa qualitativa realizada em 18 unidades escolares de três estados: Pernambuco, Ceará e Paraná. A pesquisa de Krawczyk (2004) trata do “Acompanhamento e avaliação da implantação das novas políticas de gestão de Ensino Médio”. Seu intuito é analisar os principais eixos das reformas estaduais e seus focos mais críticos. Direciona a investigação “a partir do estudo de tensões produzido entre a intencionalidade das novas estratégias, a realidade que se quer transformar e a nova efetividade produzida” (KRAWCZYK, 2014, p. 113). De acordo com a autora, essas três dimensões possibilitam discriminar os elementos facilitadores e os inibidores do êxito da reforma, bem como tecer novas linhas de ação.

Para Krawczyk (2004), a situação atual<sup>13</sup> do ensino médio encerra várias e complexas questões em relação a aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, como

a precariedade desse degrau de ensino público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos – políticos, sociais e econômicos –, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e a melhoria desse nível de ensino (KRAWCZYK, 2004, p. 115).

Assim, as principais preocupações suscitadas pela pesquisa de Nora Krawczyk são: primeiro, estamos em face de um cenário educacional no qual convivem velhos e novos problemas “que apontam a expansão do ensino médio com baixa qualidade e para a privatização da sua gestão, simultaneamente a um forte componente de exclusão” (KRAWCZYK, 2004, p. 116); segundo, a reforma político-educacional do ensino médio em curso “vem afetando sensivelmente o trabalho do professor e a dinâmica institucional da escola – e, em muito menor grau, a realidade educacional do aluno” (KRAWCZYK, 2004, p. 116).

Concordamos com a autora quando evidencia que estamos diante de um cenário educacional onde convivem novos e velhos problemas, tais como: estrutura ainda inadequada das escolas, descontinuidade de propostas educacionais, descontinuidade de financiamento de propostas educacionais “inovadoras”, reformas curriculares descontínuas, disponibilidade do professor, formação continuada do professor, uso das novas tecnologias na escola, privatização da educação e da gestão escolar, entre outras questões. Entendemos também que tais problemas afetam a qualidade da escola e a da atuação profissional do educador. No entanto, compreendemos que tal cenário afeta fortemente, e não sensivelmente – positiva ou negativamente –, o trabalho do professor e a realidade do aluno. Isto é, concordando ou não com as inúmeras reformas que “chegam” à escola, a instituição precisa construir resposta(s) para si e dar resposta(s) às exigências externas.

A autora apresenta e discute ainda os principais eixos da reforma e seus focos mais críticos, a saber: *Adequação da rede física e melhoria dos equipamentos; Reforma curricular, que envolve a reorganização curricular, recursos didáticos e avaliação;*

---

<sup>13</sup> Vale lembrar que a pesquisa de Nora Krawczyk foi realizada no início deste século, por volta dos anos 2003 e 2004. Assim, é de tal contexto que a autora nos fala. No entanto, as problemáticas elencadas e discutidas por ela sobre o Ensino Médio ainda se fazem atuais em âmbito nacional.

*Gestão escolar*, que engloba as discussões sobre eleição do(a) diretor(a), constituição de equipes na gestão escolar, conselhos de escola e gestão do financiamento.

Por fim, a autora versa sobre *os professores* e desdobra discussões acerca da formação docente. Além disso, discute a *escola de jovens, escola para jovens*, investigando o perfil do aluno e a proposta pedagógica, bem como os programas para jovens.

Krawczyk (2004, p. 154) tece considerações sobre como a reforma do Ensino Médio nos obriga a estudá-la com um novo olhar, ou seja, reconhecendo as tendências de mudanças sistemáticas e, ao mesmo tempo, as tendências singulares “que fazem dela uma realidade diferente e que devem ser levadas em conta na hora de repensar a identidade desse nível de ensino”.

Destaca que parece cada vez mais difícil à escola média superar sua autoridade cultural “em face do processo regressivo da prática intelectual na escola” (KRAWCZYK, 2004, p. 154). Dessa forma, a situação atual da escola de Ensino Médio encerra o seguinte paradoxo: “uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural” (KRAWCZYK, 2004, p. 154). Segundo a autora, essa desvalorização vem acontecendo por meio

da deterioração das condições de trabalho dos professores; de uma governança educacional cada vez mais burocratizada e de uma gestão escolar cada vez mais tecnocrática e menos pedagógica; da ausência de reflexão e trabalho coletivo nos processos de definição político-educativos; da falta de uma unidade conceptual entre as diferentes ações pedagógicas propostas nas várias instâncias governamentais, entre outros fatores (KRAWCZYK, 2004, p. 155).

Krawczyk (2004), com a reflexão acima, resume diversas questões e dificuldades enfrentadas pela escola de Ensino Médio do Brasil nas últimas duas décadas. Pudemos visualizar, por meio de pesquisa no Banco de Teses da Capes, que as políticas educacionais voltadas para esse nível ainda são recentes e precisam de continuidade, bem como de maior e melhor investimento. Ainda não conseguimos a universalização do acesso nem a permanência com sucesso dos alunos no Ensino Médio; além disso, pouco se discute a qualidade da educação nesse nível de ensino.

### 3.2.2 Ensino Médio Inovador: a proposta oficial

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No contexto das políticas educacionais, uma importante conquista foi a Emenda Constitucional n. 59, /2009, que tornou obrigatória a oferta de Educação Básica dos 04 aos 17 anos e, dessa forma, o acesso à educação para as crianças e os jovens deverá ser garantido pelos estados, Distrito Federal e municípios, em colaboração com a União, até o ano de 2016.

No mesmo sentido, o Plano Nacional da Educação (em tramitação no Congresso Nacional) propõe em sua meta 3 a universalização do Ensino Médio, já prevista na CF/1988, art. 208, até o ano 2020, para jovens entre 15 e 17 anos, prevendo a taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária.

Essa meta apresenta-se como grande desafio no âmbito das políticas de educação e, para atendê-la, o Ministério da Educação vem desenvolvendo ações conjuntas com estados e Distrito Federal para a criação das condições necessárias à melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, propondo assim o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada de professores.

O PROEMI é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral, e a diversidade de práticas pedagógicas, de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.

A adesão ao PROEMI, nesse contexto, estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, a implementação e o fortalecimento do Ensino Médio.

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Deverá atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes,

reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

#### **4 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

No presente capítulo, discutimos a perspectiva dos professores sobre qualidade em educação, considerando o contexto do Ensino Médio Inovador da Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, em confronto com a proposta do PROEMI, contida no documento orientador. Atentamos para a recontextualização/tradução de políticas pelos professores no espaço da escola.

A escolha do campo de pesquisa seguiu dois critérios: escola exclusiva de Ensino Médio e que trabalha com o PROEMI. Com o intuito de mapear as escolas que trabalham com o Ensino Médio e com o Programa Ensino Médio Inovador na cidade de Mossoró e região, visitamos a 12ª DIREC, situada à Rua Cunha da Mota, 10, Centro de Mossoró, criada em 09/10/1999 pelo Decreto n. 9.607. Sua circunscrição abrange os municípios de Areia Branca, Baraúna, Governador Dix-Sept Rosado, Grossos, Serra do Mel, Tibau e Upanema. Atende a 63 escolas em Mossoró, contando ainda com 02 centros de atendimento à Educação Especial e 02 centros de Apoio Integral à Criança, bem como a 23 escolas da circunscrição.

A 12ª DIREC está sob a gerência da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN)<sup>14</sup>. Essa SEEC é uma organização base da Administração Estadual para planejamento, organização, direção, controle e execução dos programas e projetos destinados à “implementação” da política governamental nos setores de educação e cultura. Sua missão é garantir à população um ensino público de qualidade, assegurando-lhe a universalização do acesso e a permanência dos alunos na escola, visando o pleno exercício da cidadania.

Com os dados desse primeiro contato com a 12ª DIREC, organizamos dois quadros. O Quadro III apresenta as escolas de Ensino Médio que estão sob o acompanhamento e a coordenação da 12ª DIREC. Elas estão distribuídas em 08 (oito) municípios do estado do RN, totalizando 28 (vinte e oito) escolas. Desse total, apenas 03 (três) são exclusivas de Ensino Médio, já que as demais ofertam Ensino Fundamental e Médio ao mesmo tempo. Como nosso foco é o Ensino Médio, direcionamos nosso olhar para essas 03 (três) escolas.

---

<sup>14</sup> Os dados da SEEC/RN foram compilados do *site* da instituição – Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/>> Acesso em: 22 jun. 2015.

**Quadro III:** Escolas de Ensino Médio – 12ª DIRED

Escolas de Ensino Médio – 12ª DIRED		
Município	Areia Branca	E. E. Brito Guerra – Ensino Fundamental II e Médio E. E. Cônego Ismar Fernandes de Queiroz E. E. Desembargador Silveiro Soares
	Baraúna	E. E. João de Abreu – Ensino Fundamental e Médio
	Governador Dix-Sept Rosado	E. E. Manoel Joaquim
	Grossos	E. E. Coronel Solon – Ensino Fundamental e Médio
	Mossoró	<a href="#">E. E. Abel Freire Coelho</a> <a href="#">E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira</a> E. E. Diran Ramos do Amaral E. E. Educandário Presidente Kennedy Ensino Fundamental e Médio E. E. Francisco Antônio de Medeiros 1º e 2º graus E. E. Gilberto Rola E. E. Gov. Dix-Sept Rosado E. E. Hermógenes Nogueira da Costa – Ensino Fundamental e Médio E. E. Jerônimo Rosado E. E. Jerônimo Vingt Rosado Maia – CAIC E. E. José de Freitas Nobre E. E. José Martins de Vasconcelos E. E. Manuel João Ens. de 1º grau E. E. Monsenhor Raimundo Gurgel E. E. Moreira Dias E. E. Prof. Eliseu Viana E. E. Prof. José Nogueira E. E. Professora Maria Stella Pinheiro Costa E. E. Trinta de Setembro
	Serra do Mel	E. E. Pe. José de Anchieta 1º e 2º graus RN
	Tibau	E. E. Rui Barbosa – Ensino Fundamental e Médio
	Upanema	E. E. José Clazans Freire – Ensino Fundamental e Médio

**Azul:** Escolas exclusivas de Ensino Médio.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O Quadro IV apresenta todas as escolas que trabalham com o Programa Ensino Médio Inovador sob a coordenação da 12ª DIRED. São 07 (sete) escolas, das quais 06 (seis) encontram-se localizadas na cidade de Mossoró e apenas 01 (uma) está situada na cidade de Areia Branca. Mapeia também a quantidade de professores e alunos de cada

escola no início do ano letivo de 2015, incluindo todos os níveis de ensino que cada escola oferta. Vale destacar que as escolas que estão com seus nomes destacados em azul são exclusivas de Ensino Médio.

**Quadro IV:** Escolas com o PROEMI – 12ª DIRED

Escolas com o PROEMI – 12ª DIRED				
Município	Área	E.E.	Professores	Alunos
			Branca	<b>Desembargador Silveiro Soares</b>
Mossoró		<b>E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira</b>	28	845
		E. E. Gov. Dix- sept Rosado	44	1216
		E. E. Hermógenes Nogueira da Costa	27	702
		E. E. Manuel João Ens. de 1º grau	12	231
		E. E. Maria Stella	24	662
		E. E. Moreira Dias	28	769
<b>Total</b>			184	4.960

**Azul:** Escolas exclusivas de Ensino Médio.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Diante desses quadros, nosso olhar se direcionou para duas escolas, a saber: E. E. Desembargador Silveiro Soares e E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira, pois ambas são exclusivas de Ensino Médio e trabalham com o PROEMI. Poderíamos ter optado por investigar os dois espaços, realizando um estudo comparativo, ou mesmo analisando como os professores do Ensino Médio Inovador entendem educação de qualidade em contextos diferentes. No entanto, por questões metodológicas, de limites da própria pesquisa, decidimos centrar nosso olhar na E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira.

A Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira está situada à Rua Professor Aleixo Prates e Silva, s/n, conjunto Walfredo Gurgel, bairro Alto de São Manoel, cidade de Mossoró-RN. Possui uma equipe gestora formada por quatro profissionais: diretora, vice-diretor, coordenadora pedagógica e coordenada financeira, cargos adquiridos por meio de eleição direta. Está localizada em uma área urbana periférica da cidade e, até o ano de 2014, ofertava Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, no ano de 2015, a modalidade EJA que funcionava no turno noturno foi fechada.

Quanto à estrutura física da instituição, o Quadro V, construído com dados compilados de seu Projeto Político-Pedagógico, mapeia as dependências escolares e condições de uso.

**Quadro V:** Dependências da E. E. Aída Ramalho Cortez Pereira

Dependências	Quantidade	Condições de utilização	
		Adequada	Inadequada
Sala de aula	09	09	-
Biblioteca	01	-	01
Sala de professores	01	01	-
Laboratório de Ciências	01	-	01
Laboratório de Informática	01	-	01
Secretaria	01	-	01
Pátio coberto	01	-	01
Pátio descoberto	01	-	01
Auditório	01	-	01
Cozinha	01	01	-
Sala de vídeo	01	-	01
Sala para direção	01	01	-
Sala de apoio pedagógico	01	01	-
Sanitário dos alunos	08	-	08
Sanitário dos funcionários	05	-	05
Almoxarifado	01	-	01
Dispensa	01	01	-
Cantina	01	01	-

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Como primeiro critério para indicação das escolas, as respectivas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão considerar: “a adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral” (BRASIL, 2014, p. 19). Considerando o quadro acima, podemos afirmar que a instituição estudada não atende a esse critério e grande parte da sua estrutura física é considerada inadequada pela própria comunidade escolar. Uma possível saída para esse problema é o investimento em melhorias no espaço físico por meio do PROEMI, que, pelo menos em documento, se posiciona a favor de financiar adequações estruturais a uma escola de Ensino Médio que pretende ofertar educação integral.

Assim, de acordo com a proposição de redesenho curricular e financiamento do PROEMI, disposta em seu documento orientador, versão 2014, a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve considerar, entre outros aspectos, “estruturas

gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e execução físico-financeira” (BRASIL, 2014, p. 14). Isto é, a etapa inicial de elaboração do PRC deve envolver *análise do contexto da unidade escolar*: descrição do perfil e do funcionamento da escola, equipe técnica, número e perfil dos docentes, matrículas no Ensino Médio (por período) e em outras etapas/modalidades, infraestrutura e dados relevantes sobre a comunidade e contexto local.

O documento também dispõe que os recursos financeiros previstos para o PROEMI serão destinados ao desenvolvimento de propostas curriculares no Ensino Médio regular, na forma especificada nos Projetos de Redesenho Curricular (PRC), devidamente aprovados pelos Comitês do Programa: Estadual e Distrital, bem como poderão ser empregados, entre outras ações, em “aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos” (BRASIL, 2014, p. 23).

Dessa feita, percebemos que as adequações físicas necessárias ao desempenho com qualidade do Projeto de Redesenho Curricular ainda não se efetivaram na escola pesquisada, tendo em vista que as suas dependências físicas são apontadas como inadequadas no PPP da escola.

Explicitada essa visualização macro da escola, partimos para construção, descrição e análise do questionário fechado, instrumento elaborado a partir de síntese sobre *qualidade* em educação, fruto de pesquisa bibliográfica. O questionário destaca qualidade em educação como: processo, estatística, reestruturação curricular; formação continuada de professores e gestão escolar. Nossa pergunta de partida busca saber qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre qualidade em educação no contexto da prática, com o propósito de investigar como os professores se apropriam do PROEMI no contexto da prática, considerando as orientações “oficiais” do Programa e a pretensão de educação de qualidade.

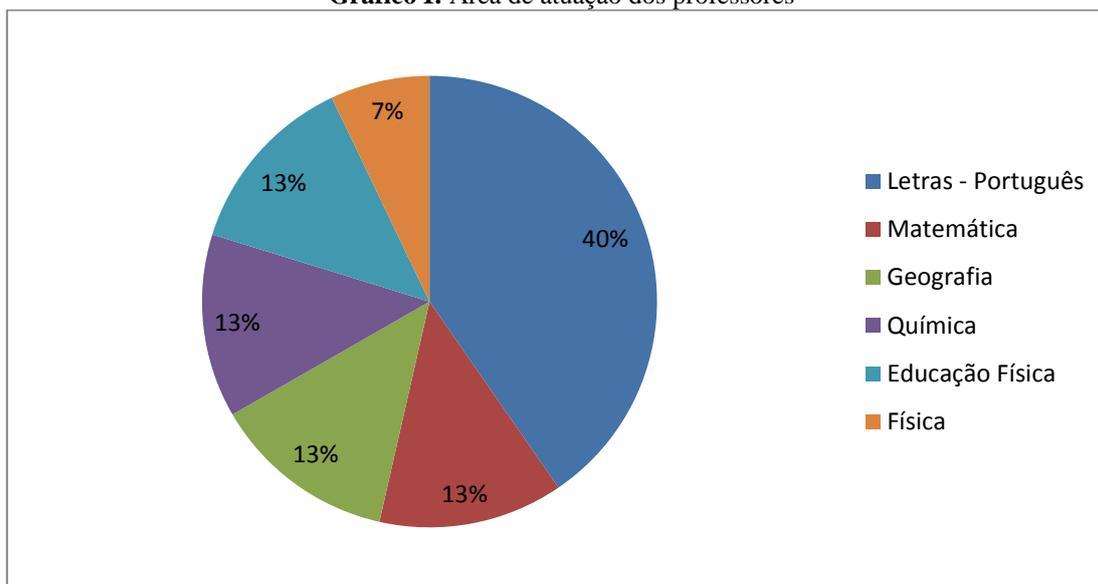
O questionário fechado (APÊNDICE I) compõe-se de 06 (seis) perguntas introdutórias acerca do perfil profissional do professor e 24 (vinte quatro) questões sobre qualidade em educação no Ensino Médio, totalizando 30 (trinta) questões. Realizamos pré-teste com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais, como falta de clareza e extensão do questionário. Para tanto, tivemos a colaboração de 04 (quatro) professores de escola diferente da escolhida para a realização da pesquisa, que responderam o questionário e teceram comentários sobre a estrutura e a clareza desse instrumento. A partir das respostas e contribuições desses professores, fizemos

pequenos ajustes no questionário, acrescentando mais 2 (duas) perguntas complementares.

Depois de efetuadas as necessárias modificações, entramos em contato com a escola campo empírico de nossa pesquisa. Distribuímos 23 questionários, dos quais recebemos 15, ou seja, 62,2% dos professores responderam ao questionário. Com os questionários em mãos, iniciamos o processo de tabulação dos dados e a organização de tabelas e gráficos que descrevem os achados da pesquisa e compõem este capítulo.

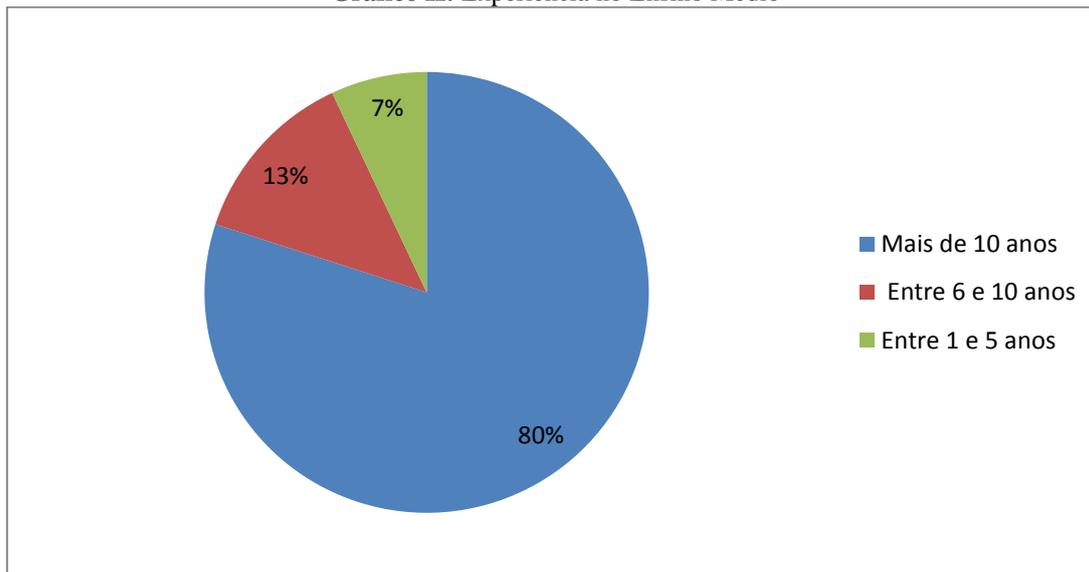
Na primeira parte do questionário, visualizamos dados pessoais, formação acadêmica e experiência profissional dos professores. Com relação a esse aspecto, 80% dos profissionais possuem mais de 35 anos de idade e apenas 20% deles têm faixa etária entre 31 e 35 anos de idade. 53% são do sexo masculino, enquanto que 47% são do sexo feminino. Quanto à área de atuação, apresentamos o Gráfico I.

**Gráfico I:** Área de atuação dos professores



**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O gráfico acima demonstra que os professores colaboradores desta pesquisa atuam em diversas áreas de conhecimento, no entanto, a maior concentração de profissionais está na área de Letras – Português, com 40% dos profissionais. Todos os docentes possuem nível superior completo, sendo 53,33% com especialização; 6,66% com mestrado completo, ou seja, um docente; e 6,66% com mestrado em andamento.

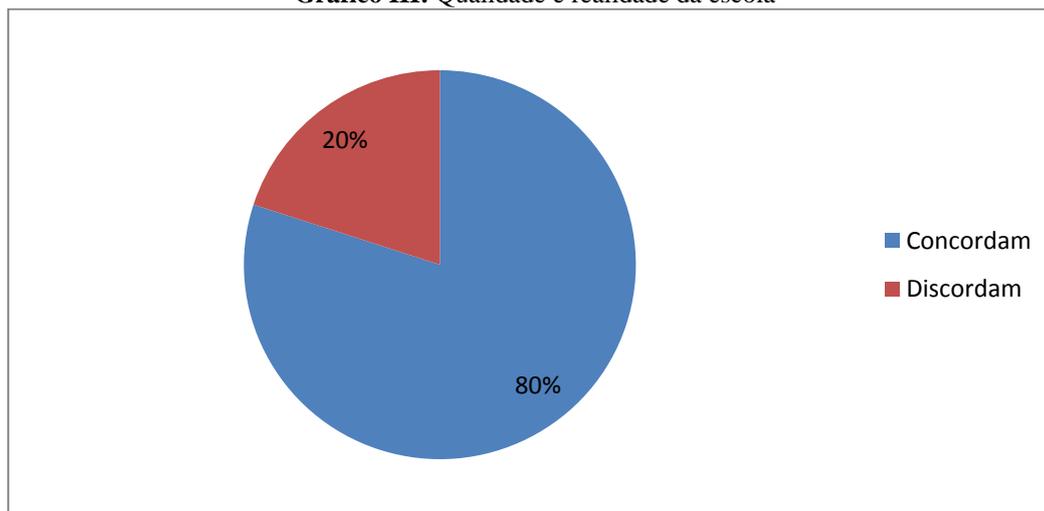
**Gráfico II:** Experiência no Ensino Médio

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Quanto à experiência profissional no Ensino Médio, o Gráfico II acima demonstra que 80% contabilizam mais de 10 anos de carreira nesse nível, 13% têm entre 6 e 10 anos de experiência e apenas 7% possuem entre 1 e 5 anos de atuação no Ensino Médio.

Considerando a experiência dos docentes no Ensino Médio, perguntamos em qual série eles têm concentrado sua atuação. Do total, 46,66% dos professores atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio; 20% lecionam apenas no 1º ano; 13% trabalham com o 2º e o 3º ano; 6,66% atuam no 1º e 3º ano; e 6,66% lecionam apenas no 3º ano.

Nas perguntas seguintes, pedimos a opinião dos professores a respeito da qualidade no Ensino Médio, com base na seguinte questão: *qualidade significa cada escola organizar suas atividades de acordo com sua realidade?* O Gráfico III abaixo demonstra que 80% dos professores concordam e 20% discordam.

**Gráfico III:** Qualidade e realidade da escola

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Interpretamos que os professores entendem a qualidade em educação como processo que também se constrói no espaço da escola, mediada por sua realidade. Os docentes tentam manter uma espécie de equilíbrio entre a ideia de um modelo nacional de educação de qualidade e um trabalho contextualizado, ou seja, que considera as especificidades locais. Percebemos, de modo geral, que os docentes entendem ser importante trabalhar a partir da realidade dos alunos e da escola, sem, no entanto, abandonar a referência de um modelo nacional de educação com vistas à qualidade.

Dando continuidade, questionamos: *planejar coletivamente seria um indicador de qualidade?* Sobre esse ponto, 100% dos professores concordam que planejar coletivamente é indicador de qualidade.

*Desenvolver atividades pedagógicas como projetos contribui para a qualidade do Ensino Médio?* Nesse aspecto, 100% dos docentes marcaram a opção  *muito*, ou seja, indicam que os projetos têm muita contribuição no quesito qualidade do Ensino Médio.

Quando perguntamos: *os professores da sua escola organizam ações pedagógicas em equipe?*, obtivemos o seguinte percentual: 60% deles responderam *frequentemente* e 40% marcaram a opção *raramente*, ou seja, apesar de todos concordarem que planejar coletivamente é indicador de qualidade, boa parte (40%) admite que as ações de planejamento coletivo raramente acontecem.

Diante dos dados acima, parece-nos claro que os professores estão “divididos” quanto à frequência do planejamento e ao trabalho coletivo. No entanto, não podemos simplesmente afirmar que não existe trabalho coletivo nessa escola. Evidenciamos, entretanto, que o trabalho coletivo aparenta ocorrer de modo parcial e com ausência(s)

de alguns professores. A dificuldade em reunir todo corpo docente e gestão de uma escola em planejamentos frequentes é recorrente em pesquisas sobre políticas educacionais, nas quais o fator tempo é apontado como uma das causas dessa dificuldade, tendo em vista que muitos professores têm longa jornada de trabalho.

O PROEMI traz consigo proposições para contornar tais dificuldades, quando propõe a ampliação gradativa da carga horária e de lotação dos professores em uma única escola, que não é obrigatória. No entanto, essas proposições não aparentam ser suficientes para contornar a dificuldade do trabalho coletivo e interdisciplinar, o que certamente traz implicações no Projeto de Redesenho Curricular.

De acordo com as orientações do PROEMI, o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos, tais como “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (BRASIL, 2014, p. 6).

O PROEMI contempla oito macrocampos: acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. Os três primeiros macrocampos listados são obrigatórios e os demais ficam a cargo de cada escola selecionar os que mais lhe interessam.

O documento orientador do PROEMI compreende por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo,

a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2014, p. 8).

As ações integradoras deverão considerar o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixos articuladores, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O documento propõe que todo o currículo do Ensino Médio se organize a partir de um

eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico.

Ainda sobre as dificuldades de trabalhar com macrocampos e áreas de conhecimento, compreendemos que há entraves entre o pensamento, o desejo e as limitações presentes na prática dos docentes. Entendemos que nossos educadores foram ensinados à luz de um paradigma positivista, no qual a fragmentação do conhecimento, a separação entre a vida e a escola e a mera quantificação do saber foram elementos marcantes em sua formação inicial. Assim, para que ocorram mudanças curriculares profundas na escola, há que se pensar em um deslocamento; uma quebra de paradigmas interna/externa por parte do educador e da escola pública.

Especificamente sobre a dificuldade de planejar ações coletivamente na escola, trazemos para esse diálogo contribuições de Braun, Maguire e Ball (2010), quando apresentam um ensaio sobre a promulgação de políticas em duas escolas secundárias do Reino Unido, em que “promulgação” se refere a um entendimento de que políticas são interpretadas e “traduzidas” por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, em vez de simplesmente implementadas. Nesse ensaio, os autores exploram como as escolas tomam cuidadosas, “e às vezes dolorosas, decisões sobre onde se encontram suas prioridades políticas” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 2). Examinam os modos como às vezes elas “criam suas próprias políticas para aperfeiçoar e fixar aspectos das decisões políticas nacionais dentro de suas próprias culturas e práticas laborais” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 2). Dentre essas decisões políticas, por vezes dolorosas, há a decisão *do planejamento e trabalho coletivo*. Os autores detectam que uma escola tem uma maior abertura para mudança no seu cotidiano e no seu planejamento, enquanto em outra escola os professores apresentam certa resistência em administrar demandas de projetos “novos”, ou modificar suas aulas. Quanto à escola que resiste em abrir-se para o novo, Braun, Maguire e Ball (2010) afirmam que o padrão de promulgação dessa escola é diferente da outra, sendo que

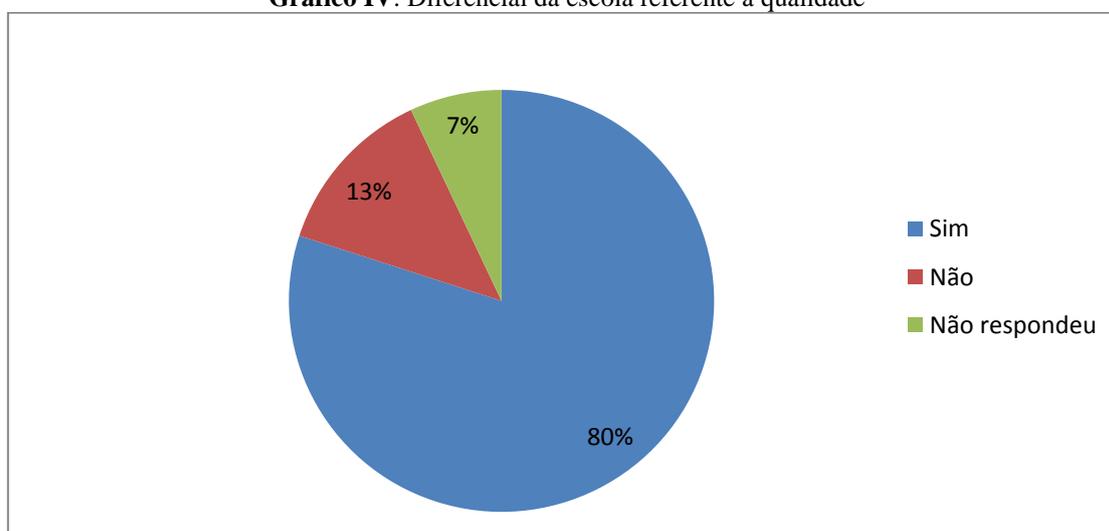
novas políticas são combinadas com as já existentes, e a linguagem e a apresentação são alteradas de acordo com a “audiência” – internamente, a escola enfatiza a continuidade da prática existente enquanto ainda demonstra, para o “lado de fora”, o cumprimento das demandas externas da política (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 13).

Os autores refletem que essa abordagem pode ser mais econômica, com recursos escassos de tempo e boa vontade do quadro de funcionários, “mas também carrega o risco de que as mudanças desejadas não aconteçam, enquanto o próprio processo de resistência consome energia” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 13). Destacamos que essa pesquisa é uma primeira tentativa dos autores em detectarem como as escolas promulgam as políticas, constituindo-se como pesquisa qualitativa extremamente minuciosa, que estava em andamento quando os autores produziram o texto que trazemos para essa conversa. Com essa ressalva e entendendo que nossa pesquisa não alcança o objeto com múltiplos olhares e tanta profundidade como a pesquisa citada, há indícios de que a Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira promulga o PROEMI de maneira semelhante ao modo como a escola Atwood promulga o Programa HAPP (Habilidades pessoais, de aprendizagem e de pensamento).

Os indícios são as respostas dos professores, que, por vezes, parecem contraditórias, no entanto, indicam em nossa opinião que os professores ressignificam o PROEMI ao seu modo, de acordo com as possibilidades locais: com certa resistência em trabalhar coletivamente e de modo interdisciplinar, com estrutura física da escola inadequada, com o mínimo apoio da gestão escolar, com inadequação em sua formação continuada. No entanto, como resposta externa, a escola apresenta o PROEMI como experiência exitosa, apesar das dificuldades para sua efetivação.

Quanto ao diferencial da escola, indagamos: *referente à qualidade, em sua opinião, sua escola apresenta algum diferencial com relação às demais?* Se sim, cite exemplo.

**Gráfico IV:** Diferencial da escola referente à qualidade



**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Com base no gráfico, 80% responderam que sim, ou seja, que sua escola apresenta algum diferencial em relação às demais, considerando a qualidade; 13% declararam que não há diferencial; e 7% não assinalaram a questão. Em relação ao diferencial, os docentes apontaram: o PROEMI; o Programa de Iniciação à Docência (PIBID); os projetos interdisciplinares, como Feira de Ciências e aulas de campo; o curso pré-vestibular e a aprovação no vestibular; a equipe pedagógica e o quadro de professores na área; o trabalho com projetos em conjunto com as universidades.

O diferencial elencado pelos professores concentra-se principalmente na tradução/recontextualização de projetos “induzidos” ou mandatados pelo governo, como o PROEMI e o PIBID. Entendemos que atividades como projetos interdisciplinares, Feira de Ciências, aulas de campo e curso pré-vestibular são traduções locais do Programa Ensino Médio Inovador. Mesmo quando “mandatadas”, tais políticas são ressignificadas, considerando condicionantes locais, no contexto da prática, ou seja, não entendemos que se pode “implementar” com “neutralidade” propostas oficiais.

Podemos dizer que cada escola produz suas políticas, que podem ser sobrepostas ou não. Conforme Braun, Maguire e Ball (2010, p. 4), política é processo “diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula”. Considerando a perspectiva desses autores, podemos dizer que “o diferencial” apresentado pelos docentes, como curso pré-vestibular e aprovação no vestibular; equipe pedagógica e quadro de professores na área; trabalho com projetos em conjunto com as universidades, são indícios, se não comprovações, de que políticas são recriadas no espaço escolar. No entanto, isso não significa que tais políticas são criadas apenas pelos professores, ao contrário, elas envolvem dinâmicas de funcionamento de uma escola: gestão escolar, funcionários, pais, alunos e comunidade, perpassando os contextos de seus funcionários, bem como influência de agentes “externos”, como representantes da 12ª DIREC, SEEC-RN, ou outras escolas, por exemplo.

As atribuições de cada sujeito envolvido com a construção do Programa estão listadas hierarquicamente em seu documento orientador, o que cabe: ao MEC; à Entidade Executora (EEx) – que são as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital –; ao comitê gestor do Programa – composto, geralmente, por 02 (dois) membros da Equipe Técnico-Pedagógica da Coordenação de Ensino Médio do respectivo sistema de

ensino –; e, por fim, à Unidade Executora (Uex), que são as escolas, às quais o MEC, via FNDE, “destinará [...] recursos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para garantir as condições de implantação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas indicadas pelas Secretarias” (BRASIL, 2014, p. 18).

Sobre as políticas de governo, como é o caso do PROEMI, Braun, Maguire e Ball (2010) observam que a forma e a extensão da tradução dependem se a política é mandatória, altamente recomendada ou simplesmente sugerida. Nesse sentido, destacam que “há algumas políticas que já ocuparam o centro do palco e podem ter passado para segundo plano. Outras foram postas em primeiro plano por mensagens governamentais, mas parecem ter um destaque menos elevado nas escolas” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 5).

Os autores apontam que políticas “inativas” ainda contribuem com as demandas da orientação global, assim como novas políticas são introduzidas enquanto outras permanecem em seus lugares (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010).

Como mencionado anteriormente, políticas não se referem apenas a documentos escritos. Em nossas escolas, encontramos evidências de algumas políticas não escritas e que, apesar disso, constituem e mudam práticas educacionais. Por exemplo, uma política como “sem campainha”, na qual as mudanças entre as aulas não são mais anunciadas pelo toque agudo de um sistema de autofalantes central, faz experiências com a execução de músicas nos corredores e área comuns como forma de criar um ambiente que contribua para a aprendizagem e seja respeitado pelos estudantes (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 5).

As falas e experiências acima nos levam a refletir sobre a quantidade de políticas presentes no contexto da prática, que são recriadas cotidianamente no espaço da escola e, por vezes, passam despercebidas. Segundo Braun, Maguire e Ball (2010, p. 2), é surpreendente que “enquanto escolas ao longo dos últimos 20 anos tiveram que responder, gerenciar, interpretar e equilibrar um fluxo constante de políticas, nós na verdade sabíamos muito pouco sobre como elas conseguiram executar tais tarefas”. Assim, nem todas as políticas existentes no espaço escolar estão escritas, no entanto, há evidências de que elas constituem e modificam práticas educacionais (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010).

Quanto às contribuições para a melhoria da educação na escola campo de pesquisa, propomos: assinalar três das alternativas que apontam contribuições mais significativas para a melhoria da educação na sua escola. As alternativas dispostas são:

o trabalho em equipe; o IDEB; a articulação da escola com os pais; a motivação dos alunos; a estabilidade do professor; a gestão escolar; o PROEMI; o aumento do financiamento para o Ensino Médio, entre outras.

**Quadro VI:** Contribuições mais significativas para uma educação de qualidade

Alternativas	Quant. Professores	Porcentagem
O trabalho em equipe	14	93,33%
A motivação dos alunos	8	53,33%
A articulação da escola com os pais	6	40%
A gestão escolar	6	40%
O aumento do financiamento para o Ensino Médio	5	33,33%
A estabilidade do professor	3	20%
O PROEMI	3	20%
O IDEB	1	6,66%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

No Quadro VI acima, encontramos *o trabalho em equipe* como o indicador que mais traz contribuições para a melhoria da educação na escola campo de pesquisa, de acordo com os professores. Em segundo lugar, aparece *a motivação dos alunos*; empatadas em terceiro lugar estão *a articulação da escola com os pais* e *a gestão escolar*; em seguida, é mencionado *o aumento do financiamento para o Ensino Médio*; *a estabilidade do professor* e *o PROEMI* aparecem em penúltimo lugar; e, por fim, apenas um docente seleciona o *IDEB* como fator de melhoria da educação na escola estudada.

A partir da análise dessa questão, podemos inferir que na perspectiva dos professores qualidade em educação se apresenta como um constructo contextual, no qual o trabalho em equipe e a motivação dos alunos têm maior contribuição do que articulação com os pais, gestão escolar e até mesmo estabilidade do professor, indicadas aqui como questões secundárias. Tal discussão se aproxima da ideia de Paro (1998), que entende que a escola é uma instituição sem um padrão definido de qualidade. Na pesquisa com os autores no Banco de Teses da Capes, também encontramos dois trabalhos nessa direção. Paz (2011) afirma que embora se tente associar o IDEB à qualidade da educação, na perspectiva dos próprios atores educativos, é por meio da ressignificação e da inovação produzidas no contexto local que se constrói um ambiente educativo de qualidade. No caso específico de sua pesquisa, isso acontece por meio da

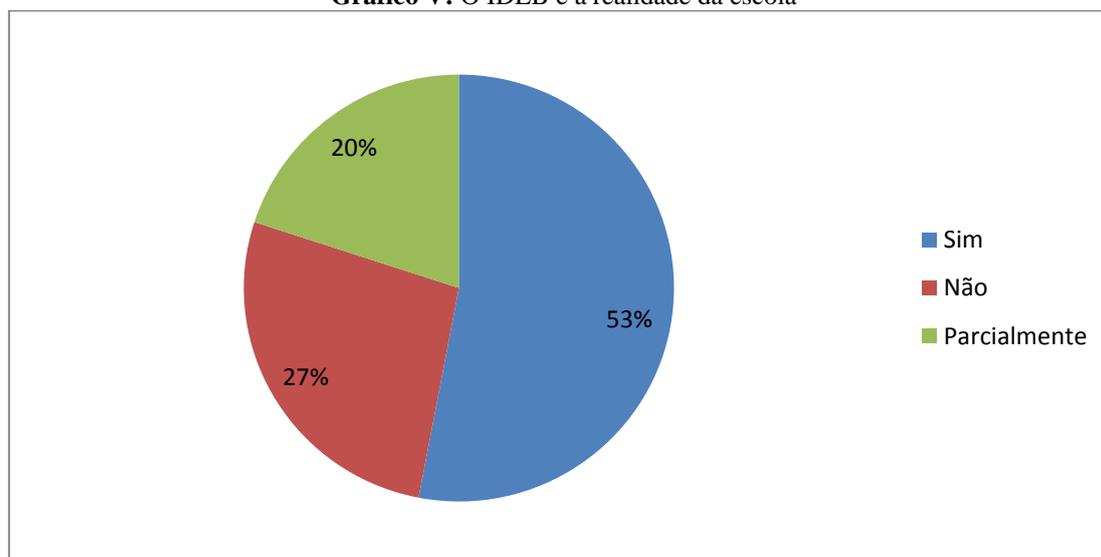
gestão educacional e escolar com foco na organização das questões pedagógicas. Já Klauck (2012) investiga em que consiste a qualidade de ensino na perspectiva da própria escola, apontando em seus resultados que a escola se beneficia de fatores extraescolares positivos (nível socioeconômico dos alunos, nível de escolarização dos pais, expectativas e apoios familiares, prestígio social da escola) e da proximidade cultural entre professores e alunos.

Vale destacar que a opinião dos professores contraria as afirmações e as conclusões de alguns autores pesquisados. Boa parte dos autores aponta as políticas educacionais e a qualidade em educação como produzidas pelas instâncias maiores e implementadas pela escola, sem discutir a construção de sentidos e políticas localmente (CABRAL NETO, 2009; FREITAS, 2009; KUENZER, 2007; KRAWCZYK, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004; SOLANO, 2011; MORIM, 2011).

Em nossa interpretação, a perspectiva dos professores evidencia que o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball é pertinente, atestando que no contexto da prática existem lutas, embates, interpretações e ressignificação de políticas educacionais. Assim, inferimos que os professores não são simples implementadores de políticas, mas as recontextualizam e produzem a partir de arenas e disputas de poder.

Considerando as discussões sobre a relação entre IDEB e qualidade em educação (SILVA, 2012; FRANKLIN, 2011; PAZ, 2011; KLAUCK, 2012), empreendidas no capítulo anterior, construímos três questões. Em um primeiro ponto, perguntamos: *o IDEB demonstra a realidade da escola?*

**Gráfico V: O IDEB e a realidade da escola**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Analisando o gráfico acima, percebemos que 53% dos educadores afirmam que sim, isto é, o índice mostra a realidade da escola; 27% apontam que não e 20% assinalam que o IDEB demonstra parcialmente a realidade da escola. Nessa perspectiva, esses dados revelam certa divisão no que concerne à opinião dos docentes.

Na sequência, questionamos se *o aumento ou diminuição do IDEB altera a(s) dinâmica(s) da gestão, organização e funcionamento das atividades escolares*. A esse respeito, 80% dos docentes afirmam que sim, 13% dizem que não e 7% selecionam a alternativa não procede.

*O aumento ou diminuição do IDEB altera a(s) dinâmica(s) do seu trabalho pedagógico em sala de aula?* Sobre esse aspecto, 80% dos professores declaram que a dinâmica do seu trabalho é modificada pelo resultado do IDEB, enquanto 20% afirmam que não há alterações em seu trabalho pedagógico.

Como destacamos anteriormente, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

Sobre a relação entre o IDEB e a qualidade da educação, encontramos o trabalho de Silva (2012), que realiza pesquisa no município de Mossoró/RN. Os resultados apontam para uma qualidade educacional relacionada aos gestores escolares, a qual é demonstrada nos índices obtidos no IDEB. Quanto à pesquisa de Silva (2012), podemos inferir que a tradução de políticas acontece localmente, nesse caso, tendo a gestão escolar como elemento de destaque e propulsor da qualidade, incidindo em crescimento do Índice. No entanto, isso não significa dizer que o IDEB representa de modo integral as dinâmicas de apropriação de políticas existentes na escola pesquisada.

O trabalho de Franklin (2011) verifica que o IDEB não reflete, em sua pesquisa, uma visão plena das condições educacionais da escola investigada nem considera diversos aspectos reveladores da qualidade, como a distorção idade-série, entre outros. Conclui que o município em questão possui como principais diferenciais positivos a colaboração entre as esferas públicas, municipal e estadual e a contribuição de uma escola de formação de professores em nível médio, funcionando articuladamente com uma escola de horário integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso da pesquisa de Franklin (2011), o Índice em questão não dá conta de demonstrar a complexa recontextualização/tradução existente no lócus da pesquisa.

É interessante destacar que, apesar de tantas produções sobre o IDEB contidas no Banco de Teses da CAPES e identificadas por nossa pesquisa, o foco dessas discussões é o Ensino Fundamental, e não o Ensino Médio. Constatamos ainda que no Ensino Médio o IDEB é realizado por amostragem, e a escola pesquisada não foi selecionada para participar desse índice. Descobrimos tal fato através de pesquisa no *site* do MEC, bem como pela equipe gestora da instituição, que nos cedeu dados da escola sobre os últimos três anos (2012, 2013, 2014). Tais dados contemplam números de matrícula, evasão, repetência e aprovação do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, sendo elaborados e acompanhados pela própria escola.

Sobre o desempenho do Ensino Médio, coletamos dados do rendimento final dos anos de 2012, 2013 e 2014, apresentados detalhadamente no Quadro VII (Apêndice V).

Em resumo, elaboramos o quadro seguinte, que demonstra decréscimo no número total de matrícula; decréscimo na transferência de alunos; decréscimo na evasão; decréscimo também na aprovação total de alunos.

**Quadro VIII:** Rendimento final do Ensino Médio

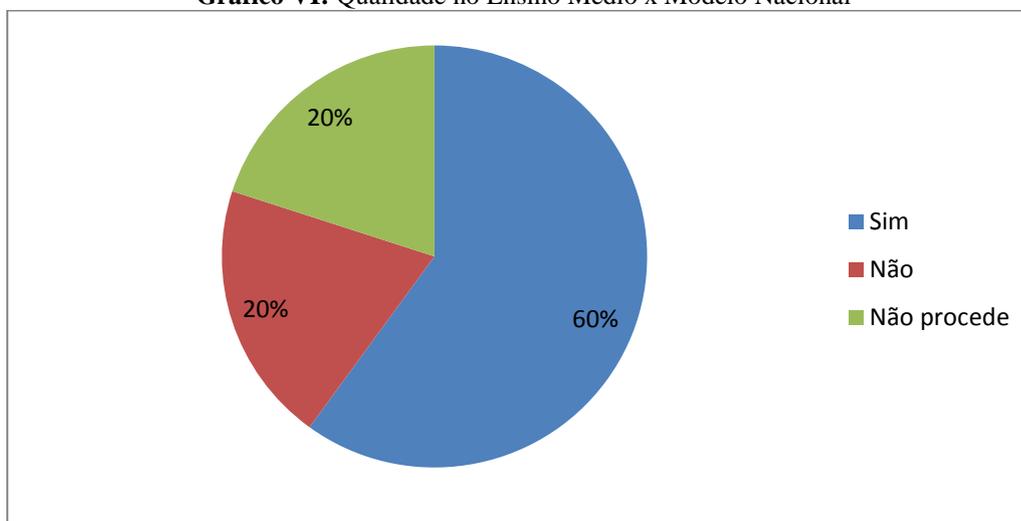
Quadro de Rendimento final – Ensino Médio – 2012/2013/2014								
Ano	Matrícula Total	Transf	Evasão	% de Evasão	Matrícula Final	Aprovados	% Aprovados	% Retidos
2012	944	65	157	16.6%	722	672	93.0%	7.0%
2013	699	58	106	15.1%	635	590	93%	7%
2014	805	37	131	16.27%	637	536	84.14%	15.85%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O número de matrículas decresceu do ano de 2012 para o ano de 2013, voltando a ter um novo crescimento no ano de 2014. Mesmo assim, no ano de 2014, o número total de 805 (oitocentos e cinco) alunos matriculados não superou a marca de 944 (novecentos e quarenta e quatro) alunos matriculados no ano de 2012. Assim como o número de matrículas, a evasão de discentes decresceu significativamente no ano de 2013, no entanto voltou a crescer no ano de 2014. Quanto a aprovação e retenção de alunos, a escola obteve 93% de aprovação de seus alunos nos anos de 2012 e 2013, contudo no ano de 2014 o índice de aprovação caiu aproximadamente 9%, ficando em 84.14%. Diante de tais dados, podemos apontar que a escola vivenciou dificuldades nos últimos dois anos, apresentando recuperação parcial quanto ao número de matrículas e ao decréscimo da evasão, que ainda é um dos grandes problemas do Ensino Médio no Brasil.

Nesse sentido, indagamos: para a melhoria da qualidade no Ensino Médio é importante que a escola siga um modelo de avaliação nacional?

**Gráfico VI:** Qualidade no Ensino Médio x Modelo Nacional



**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O Gráfico VI acima nos auxilia a visualizar a opinião dos docentes, em que 60% deles afirmam que, para a melhoria da qualidade no Ensino Médio, é importante seguir um modelo nacional, no entanto 20% apontam não ser importante e 20% que a questão não procede, ou seja, não faz sentido. Dessa feita, 40% não concordam que para a melhoria da qualidade no Ensino Médio é importante que a escola siga um modelo de avaliação nacional. Desse modo, entendemos que há uma confluência entre políticas (re)construídas na prática e/ou promulgadas à luz de políticas nacionais.

Em seguida, questionamos se *a adesão em programas nacionais de melhoria de ensino repercute em maior financiamento para as necessidades da sua escola?*, ao que 66,6% dos professores respondem *sim*, 26,6% declaram *parcialmente* e 6,66 afirmam *não*.

Nesse debate acerca de transformações nos princípios de organização da provisão social e de financiamento da educação pública, Ball (2011) aponta que o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas. Esse gerencialismo postula que o sucesso competitivo pode ser alcançado “pela restrição dos sistemas de controle, pela motivação das pessoas em produzir com ‘qualidade’ e pelo esforço em busca da excelência”. De acordo com o referido autor, esse “novo” gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a “qualidade”, “sendo próximo do consumidor e do valor de inovação” (BALL, 2011, p. 24). Na educação, o segmento

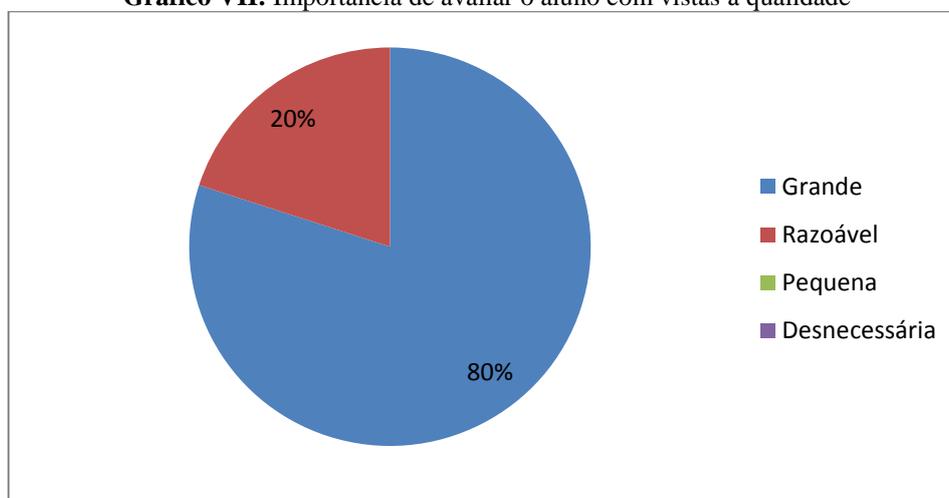
dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo. Nesse sentido,

a fragmentação do serviço educacional empreendida com a LMS (Local Management of Schools – Gerenciamento Local das Escolas) foi acompanhada de medidas para introduzir a competição entre escolas e financiá-las de acordo com seu sucesso e atrair alunos (BALL, 2011, p. 27).

Além disso, segundo esse autor, a educação, como todos os outros aspectos do setor público, parte da denominada “revolução da qualidade” e “a ela se sujeita, em uma retórica de aperfeiçoamento que tem sido característica-chave das reformas governamentais no Reino Unido (e em vários outros lugares) desde o início dos anos 1980”. Esse autor ressalta que a concepção de formas de qualidade “partem de uma profunda narrativa ideológica conservadora do governo e estratégia organizacional de cultura empreendedora” (BALL, 2011, p. 27). Encerra declarando que “muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado; o setor público, foi defendido, se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade” (BALL, 2011, p. 27).

Quanto à relação entre avaliação e qualidade em educação, desenvolvemos três questões. Primeiro, perguntamos: *é importante o professor avaliar o seu aluno?* Marque a alternativa conforme a importância: grande, razoável, pequena, desnecessária. Todos os professores concordam que é de *grande importância* o professor avaliar seu aluno.

Em seguida, indagamos *qual a importância de avaliar com frequência seu aluno para alcançar maior qualidade?* O Gráfico VII, abaixo, demonstra que 80% dos docentes consideram de *grande importância* avaliar seu aluno com frequência visando qualidade em educação, enquanto 20% compreendem que essa avaliação possui importância *razoável*. Nenhum professor seleciona a importância como *pequena* ou *desnecessária*.

**Gráfico VII:** Importância de avaliar o aluno com vistas à qualidade

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

Perguntamos, ainda, *como costuma acompanhar o desempenho dos seus alunos?* Assinale três das alternativas elencadas abaixo, considerando: provas e testes; conceitos; aprovações e reprovações no final do ano; resultado do IDEB; interesse dos alunos em estudar; evasão e repetência; frequência e assiduidade; participação nas aulas. O Quadro IX abaixo nos permite visualizar como os professores acompanham o desempenho dos seus alunos:

**Quadro IX:** Acompanhamento do desempenho dos alunos pelo professor

Alternativas	Quant. Professores	Porcentagem
Provas e testes	15	100%
Participação nas aulas	11	77,33%
Frequência e assiduidade	8	53,33%
Interesse dos alunos em estudar	7	46,66%
Conceitos	2	13,33%
Aprovações e reprovações no final do ano	1	6,66%
Resultado do IDEB	—	—
Evasão e repetência	—	—

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

No Quadro IX acima, encontramos *provas e testes* como o modo de acompanhamento dos alunos mais utilizado pelos professores. Em segundo lugar, aparece *a participação nas aulas*; em terceiro lugar, estão *frequência e assiduidade*; em

seguida aparece *o interesse dos alunos em estudar*; *conceitos* aparecem em penúltimo lugar; e, por fim, apenas um docente seleciona *aprovações e reprovações no final do ano* como modo de acompanhamento do desempenho de seus alunos. Nenhum professor seleciona *resultado do IDEB* ou *evasão e repetência*.

Podemos afirmar, a partir desses dados, que os professores mostram-se aparentemente “confusos” quanto ao paradigma ou postura teórica a seguir para a construção do Redesenho Curricular, pois ora apresentam o trabalho por disciplinas, ora o interdisciplinar, por meio de projetos, feiras, oficinas; destacam provas e testes como o modo mais utilizado para avaliar os alunos, por outro lado, e em segundo lugar, selecionam a participação dos alunos nas aulas como um dos critérios mais utilizados para avaliar. No entanto, essa aparente “confusão” pode indicar o caráter genérico e híbrido da proposta do PROEMI, que explicita orientações genéricas sobre as ações a serem realizadas para a produção do PRC, dando abertura para que a escola trabalhe tanto por meio de disciplinas como mediante atividades interdisciplinares. À luz de Stephen Ball, é possível considerar que muitos textos base de programas e projetos de governo são, na verdade, textos híbridos e recortes de múltiplos outros textos, com abordagens teóricas por vezes contraditórias.

Sobre a formação continuada, fizemos duas perguntas. Primeiro, questionamos *qual a importância da formação continuada para a melhoria do trabalho do professor?* Grande, razoável, pequena, desnecessária. Todos os docentes respondem que a formação continuada é de *grande* importância para a melhoria do trabalho do professor. Em seguida, perguntamos, *em sua opinião, o que é formação continuada com vistas à melhoria da qualidade no Ensino Médio?* Deixamos espaço de uma linha para a resposta.

Organizamos dois grupos de respostas para apresentar as opiniões dos educadores: o primeiro grupo entende a formação continuada como um conjunto de ações pedagógicas; como momento de diálogo com os colegas, estudos reuniões pedagógicas, planejamento individuais e coletivos; como possibilidade de trabalhar a teoria na prática, atendendo as necessidades da escola. O segundo grupo compreende a formação continuada como aprimoramento, reciclagem, qualificação do docente em sua área de atuação, por meio de cursos e oficinas, por exemplo, com o objetivo de melhorar seu trabalho.

Assim, o primeiro grupo direciona seu olhar principalmente para o trabalho pedagógico coletivo e para a escola, enquanto o segundo grupo se volta para cursos

externos à escola e para o aprimoramento profissional de cada professor em sua devida área de atuação. Um professor não respondeu a questão.

Antes de refletir sobre essas duas classificações do conceito de formação continuada dos professores, desejamos fazer breve consideração instigados por tal classificação. A partir desses dados, podemos afirmar que os professores tendem a confirmar a importância do trabalho coletivo, da reestruturação curricular, da formação continuada e da avaliação frequente do aluno com vistas à qualidade, de modo que a maioria ressalta que essas questões são muito importantes.

Entretanto, quando questionamos quais implicações e mudanças essa “importância” traz para o trabalho do professor e da escola, os educadores apresentam-se divididos. No caso específico da formação continuada do professor, uma parte considera que a formação continuada também acontece com seus pares, dentro da própria escola por meio do trabalho coletivo, enquanto outros professores entendem que a formação continuada deve ser “ministrada” através de cursos, mantendo-se as divisões por área de conhecimento. Compreendemos que tais divergências de opinião podem ser produtivas para o avanço do trabalho pedagógico na escola, considerando-se que haja avaliação interna, debate, negociação e decisões refletidas coletivamente pelos professores e pela gestão escolar. Sem essas negociações, talvez não haja avanço ou mudança desejada pelo PROEMI, ou por qualquer outra proposta, afinal é nesse espaço da escola que as decisões a respeito do que ressignificar e do que descartar são tomadas.

Sobre currículo e reestruturação curricular, aplicamos quatro questões. Perguntamos: *é importante reformar o currículo do Ensino Médio?* Todos os professores responderam sim, é importante. Na sequência, mencionamos os documentos do PROEMI e a reorganização curricular. Questionamos:

Os documentos do PROEMI falam em redesenho e reorganização curricular. Todas as questões abaixo são pertinentes. Assinale três alternativas que mais frequentemente são postas em sua prática: ampliação da carga horária do professor; atividades que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes; atividades teórico-práticas com vistas a iniciação científica; atividades interdisciplinares; atividade docente em dedicação integral à escola; participação dos estudantes no Enem; participação efetiva da comunidade escolar na implementação do projeto político-pedagógico da escola (Ver Apêndice I).

O Quadro abaixo explicita quais ações de redesenho e reorganização curricular estão mais presentes na prática dos professores:

**Quadro X:** Ações de redesenho e reorganização curricular

Alternativas	Quant. Professores	Porcentagem
Atividades interdisciplinares	11	77,33%
Atividades teórico-práticas com vistas à iniciação científica	10	66,66%
Participação dos estudantes no ENEM	10	66,66%
Atividades que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes	6	40%
Participação efetiva da comunidade escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola	5	33,33%
Ampliação da carga horária do professor	2	13,33%
Atividade docente em dedicação integral à escola	1	6,66%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O Quadro X acima apresenta *atividades interdisciplinares* como a forma mais citada de redesenho curricular. Em segundo lugar, aparecem *atividades teórico-práticas com vistas à iniciação científica* e *participação dos estudantes no ENEM*. Em terceiro lugar, há *atividades que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes*, nesse caso, seis professores escolheram essa opção. Em quarto lugar, está *participação efetiva da comunidade escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola*. *Ampliação da carga horária do professor* aparece em penúltimo lugar e, por fim, apenas um docente seleciona *atividade docente em dedicação integral à escola*.

De acordo com Lopes (2004), o currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades),

de forma que possam servir de medida às atividades individuais. Dessa forma, o currículo por competências constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Também dessa forma sustenta-se a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e alunos, como forma de garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados (controle da entrada de “insumos” e da “saída” de produtos) (LOPES, 2004, p. 199).

Associada ao discurso por competência, segundo Lopes (2004, p. 200), existe a valorização do currículo integrado, “especialmente por intermédio dos conceitos de

interdisciplinaridade e contextualização”. Conforme a autora, o potencial crítico desses conceitos é minimizado nos PCNEM, o que acontece em virtude de enfoques mais conservadores no documento. “Com o slogan de que a ‘escola agora é para a vida’, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências” (LOPES, 2004, p. 200).

Além disso, argumenta que, a despeito de um discurso de integração curricular, as disciplinas escolares propostas permanecem sendo as mesmas que tradicionalmente compõem o currículo escolar, e sua escolha e seus conteúdos não são problematizados. Com isso, “os conteúdos tradicionalmente ensinados são naturalizados, tratados como universais, como se não tivéssemos de discutir a quem interessam esses saberes, quais relações de poder sustentam e quais valores e visões de mundo privilegiam” (LOPES, 2004, p. 200).

Pensando em possíveis formas de fazer diferente, a autora apresenta alguns princípios gerais sobre o campo do currículo. Aponta a necessidade de se superar a ideia de que as políticas têm que estabelecer o controle sobre a prática, “visando a fazer que os professores supostamente implementem o que as definições curriculares oficiais estabelecem” (LOPES, 2004, p. 201). Segundo a pesquisadora, é preciso considerar que “há muitos problemas na educação desenvolvida em nossas escolas, mas há também experiências que dão certo, trabalhos de qualidade” (LOPES, 2004, p. 201). De acordo com ela,

esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares. O objetivo do poder central não deve ser simplesmente o de limitar ou de constranger as possibilidades de reinterpretação de suas definições curriculares pelo contexto da prática (LOPES, 2004, p. 201).

Tudo isso implica, conforme Lopes (2004), a mudança radical nos processos de avaliação que hoje se desenvolvem a partir de um modelo de formação de competências, visando ao controle do que é executado em sala de aula.

Em primeiro lugar, os modelos de avaliação atualmente aplicados estabelecem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação. Nesses modelos, a avaliação transforma-se em sinônimo de medida e perde sua dimensão social de diagnóstico de processo. Em segundo lugar, a avaliação dos sistemas de ensino (Saeb, Enem) deveria ter por função avaliar as políticas públicas e não o aluno (LOPES, 2004, p. 202).

Para Lopes (2004, p. 202), mais negativa ainda é a tentativa de estabelecer um *ranking* de professores e de escolas, “instituindo-se a competitividade de mercado a partir dos resultados nos exames, como se a qualidade fosse derivada da busca de melhor resultado (ou de uma bolsa-salário, decorrente desse resultado)”. Com isso, mais uma vez “transforma-se a qualidade da educação em produto valorizado em virtude de sua possibilidade de troca no mercado e não em virtude de seu uso e de suas possibilidades culturais” (LOPES, 2004, p. 202).

Mais importante é entender o currículo como política cultural. Isso implica “pensar em questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologias, trabalho, desemprego, lazer, entre tantas outras” (LOPES, 2004, p. 199). Em suma, “se a perspectiva atual é construir um outro projeto de educação e sociedade, penso ser preciso começar questionando os padrões ‘universais’ de conhecimento escolar até hoje instituídos” (LOPES, 2004, p. 204).

Ainda sobre currículo, perguntamos: *as atividades desenvolvidas pelo PROEMI têm trazido mudanças para o currículo da escola?* As opções apresentadas são  *muito*, *pouco* ou *não*. Sobre a questão, 66,66% dos professores assinalam a opção  *muito*, ou seja, as atividades desenvolvidas por meio do PROEMI têm trazido muitas mudanças para o currículo da escola. Já 26,66% deles escolhem a opção *pouco*, indicando que as mudanças trazidas pelo PROEMI para o currículo da escola ainda são poucas. Um professor, 6,66%, não responde a questão.

Em seguida, redirecionamos a questão acima com foco na sala de aula: *as atividades desenvolvidas pelo PROEMI têm trazido mudanças para a melhoria do currículo em sala de aula?* A respeito dessa questão, 60% dos docentes afirmam que o PROEMI trouxe  *muitas* mudanças para a melhoria do currículo em sala de aula e 33,33% declaram que o PROEMI tem trazido  *poucas* mudanças para a melhoria do currículo em sala de aula. Um professor, 6,66%, também não responde a questão.

Assim como nas demais questões, uma parcela de professores, nesse caso 60% deles, aponta que o PROEMI trouxe muitas mudanças para a melhoria do currículo em sala de aula, enquanto outros professores afirmam que as mudanças são poucas. Sobre a proposta de Redesenho Curricular, podemos ressaltar, segundo o documento orientador do Programa, que deve partir de análise e exploração das potencialidades e necessidades da escola. Deve ser gradual e não instantânea, visando um aprimoramento constante. Destaca-se no documento orientador do PROEMI que as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio orientam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

A respeito da relação entre qualidade em educação e gestão escolar, elaboramos cinco questões:

Qual a importância da gestão escolar na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico do professor? Nesse item, 86,66% dos professores respondem que a importância da gestão na melhoria da qualidade do trabalho do professor é *grande*; apenas 13,33% dos educadores apontam que tal importância é *razoável*. Nenhum docente assinala as opções *pequena* ou *desnecessária*.

Apesar de os professores apontarem a importância da gestão escolar na melhoria da educação na instituição, os dados seguintes indicam que no contexto da prática essa participação acontece de acordo com as possibilidades do contexto.

Ao questionarmos: a gestão escolar participa das decisões sobre projetos dos professores?, 46,66% consideram que *sim*; 33,33% assinalam *raramente* e 20% declaram que *não*, ou seja, que não há essa participação da gestão escolar nas decisões sobre os projetos dos professores. Quando perguntamos: *a gestão escolar participa das decisões sobre atividades dos professores?*, a opinião dos docentes fica mais “dividida”, tendo em vista que 46,66% assinalam que *sim*, há essa participação da gestão escolar nas decisões sobre atividades dos docentes. No entanto, 40% afirmam que essa participação acontece *raramente*, enquanto 13,33% indicam que essa participação *não acontece*.

Na sequência, questionamos: *a gestão escolar acompanha a ação pedagógica do professor?*, ao que 60% respondem regularmente; 33,33% raramente e um docente, 6,66%, responde *não*, que não há acompanhamento.

A questão acima serviu-nos de introdução para a última pergunta do questionário:

De que modo a gestão escolar acompanha a ação pedagógica do professor. Aponte três das alternativas abaixo: acompanha o professor individualmente; organiza reuniões de planejamento coletivo; cria estratégias para pôr em prática as ideias dos professores; apoia o

*professor articulador* do PROEMI; coordena atividades de redesenho e reorganização curricular; estabelece contato frequente com a comunidade escolar; estabelece contato frequente com a Secretaria de Educação; outro (de que forma a gestão escolar acompanha-o em sua escola) (Conferir Apêndice I).

O Quadro abaixo revela de que forma a gestão escolar acompanha a ação pedagógica do professor:

**Quadro XI:** Acompanhamento da ação pedagógica do professor pela gestão escolar

Alternativas	Quant. Professores	Porcentagem
Organiza reuniões de planejamento coletivo	9	60%
Estabelece contato frequente com a Secretaria de Educação	7	46,66%
Apoia o <i>professor articulador</i> do PROEMI	5	33,33%
Coordena atividades de redesenho e reorganização curricular	4	26,66%
Acompanha o professor individualmente	4	26,66%
Cria estratégias para pôr em prática as ideias dos professores	4	26,66%
Estabelece contato frequente com a comunidade escolar	2	13,33%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).

O Quadro XI acima apresenta *acompanhamento da ação pedagógica do professor pela gestão escolar*. A forma de acompanhamento mais citada pelos docentes é a organização de reuniões de planejamento coletivo. A segunda forma mais citada é o contato frequente, da gestão escolar, com a Secretaria de Educação. Em terceiro lugar, aparece apoio ao *professor articulador* do PROEMI; o articulador tem como funções coordenar e articular as ações de redesenho curricular. Em quarto lugar, estão empatados: coordenação de atividades de redesenho e reorganização curricular; acompanhamento do professor individualmente; criação de estratégias para pôr em prática as ideias dos professores. Por fim, utilizando o espaço *outro* (de que outra forma a gestão escolar acompanha-o em sua escola), um docente afirmou que a gestão escolar “acompanha a frequência do professor e reuniões pedagógicas obrigatórias”.

Na perspectiva dos docentes, a gestão escolar acompanha-os principalmente por meio de reuniões de planejamento coletivo. A outra forma mais citada de acompanhamento dos professores pela gestão é o contato frequente, da gestão escolar, com a Secretaria de Educação/12ª DIREC, ou seja, a ligação que a gestão escolar possui com os órgãos superiores responsáveis por “conduzir”, acompanhar e avaliar o

andamento das políticas localmente. A gestão escolar, nesse caso, tem papel principalmente administrativo e de mediação entre professores e demandas/exigências do PROEMI.

O documento orientador do PROEMI não apresenta explícita e detalhadamente as atribuições da gestão escolar no Redesenho Curricular, no entanto indica que a escola, principalmente através do professor articulador, deve estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições, possibilitando: gestão compartilhada; ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região. Essa proposição de gestão compartilhada nos conduz ao entendimento de que tanto o professor articulador quanto os demais professores e comunidade escolar precisam trabalhar em conjunto com a gestão escolar. No entanto, esse trabalho em conjunto parece-nos comprometido, tendo em vista que na opinião dos docentes a gestão escolar se preocupa e é implicada principalmente com as questões burocráticas, deixando as decisões/problemáticas pedagógicas quase que exclusivamente nas mãos dos docentes.

De acordo Braun, Maguire e Ball (2010, p. 1), nas duas últimas décadas, “a formação de políticas educacionais tem sido determinada pelo estado central em sua determinação para controlar, gerenciar e transformar a sociedade e, em particular, reformar e ‘modernizar’ a provisão de educação e ‘eivar padrões’”. Em suma, o que se tem exigido das escolas e de seu papel na competitividade da economia nacional é “um sistema de ‘iniciativas’ inscritas em uma série de ‘políticas rápidas’ que se destinam à elevação dos padrões e à reforma escolar” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 1). Como consequência, os autores apontam:

Espera-se que escolas e professores tenham familiaridade e sejam capazes de executar políticas múltiplas (e às vezes contraditórias) que são planejadas por outros, enquanto são negligenciados para tal tarefa. Entretanto, políticas individuais e fazedores de políticas normalmente não consideram a complexidade dos ambientes de promulgação de políticas e a necessidade que as escolas têm de responder simultaneamente às exigências e expectativas de políticas múltiplas (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 5).

Diante dessas políticas múltiplas, os “autores” escolares precisam criar suas próprias respostas no contexto da prática. Precisam decidir o que e como fazer com cada política ou reforma curricular. Braun, Maguire e Ball (2010), após identificarem mais de

cento e setenta (170) políticas existentes em duas escolas, especulam que elas se situam e são aprovadas específica e diferentemente em cada ambiente escolar. Na segunda parte do texto, especulam “porque” e “como” uma política é seguida. As discussões apresentadas levam à conclusão

de que as dimensões política, prática [...] estão conectadas e dependem uma da outra. Até mesmo algo aparentemente simples como uma lista de políticas encontrada no decorrer da pesquisa levanta numerosos questionamentos relativos a cada uma das dimensões. O que estas políticas contêm? Elas se sobrepõem? Elas são trabalhadas ativamente? E, se assim for, elas estão em todas as matérias ou somente em algumas? (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 13).

Desse modo, os autores chegam ao final de seu texto afirmando que investigar a promulgação de políticas em nível escolar é examinar conexões e interdependências. Nossa pesquisa não foi diferente, pois, na medida em que nos aproximamos da escola, mais questões surgiram e permearam a conversa, fator que traz um caráter de fechamento provisório à nossa investigação. Diante dessa perspectiva, podemos assumir a reflexão dos autores, quando ressaltam:

É importante considerar, primeiramente, que políticas são processos, mesmo que mandatados, e que podemos trabalhar sobre e com seus textos. Em segundo lugar, as práticas políticas são específicas e contextualizadas. Elas são moldadas pelo etos e pela história de cada escola, e pelo posicionamento e personalidade dos atores-chave envolvidos. E em terceiro lugar, relacionado ao aspecto contextualizado da prática, políticas são mediadas por relações posicionadas: entre o governo e cada autoridade municipal, entre a autoridade municipal e cada uma de suas escolas e, interiormente, também entre escolas (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 13).

Nossa intenção é destacar principalmente as práticas políticas como contextualizadas e específicas. Assim, elas são moldadas ou reorganizadas pela história de cada escola e posicionamento de seus autores/atores. Considerando a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, podemos afirmar que nada está dado *a priori*. Nesse sentido, as relações entre gestão escolar e educação de qualidade são contingenciais, contextuais. As noções ou conceitos construídos, conscientemente ou não, pelos professores sobre qualidade em educação dependem: da forma como as políticas educacionais lhes são apresentadas – de modo mandatório, recomendado ou sugerido –;

das necessidades dos alunos e da escola; da disponibilidade de tempo, envolvimento e abertura ao “novo” por parte do professor e da gestão escolar; da resistência, seleção e filtragem de elementos da(s) propostas, projetos e programas diversos que chegam à escola e, por vezes, se sobrepõem. Em suma, interpretamos que esse movimento circular de apropriação no contexto da prática é uma forma de tradução/recontextualização de políticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa se deu na perspectiva da continuidade de estudos sobre políticas educacionais realizados durante a formação acadêmica, sendo possível devido à participação em pesquisas de iniciação científica ligadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/CNPq/UERN), desde o ano de 2008. O problema de pesquisa que se construiu ao longo desse percurso para ser investigado nesta dissertação consiste em responder à seguinte pergunta de partida: qual a relação entre a proposta do PROEMI e o entendimento dos professores sobre qualidade em educação no contexto da prática, considerando a ótica da contextualização de Stephen Ball.

A presente pesquisa se estrutura a partir de duas ambições ou objetivos. O primeiro diz respeito a compreender o entendimento dos professores da Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira sobre *qualidade em educação* no Ensino Médio Inovador, em contraponto à compreensão que os autores/pesquisadores apresentam acerca do tema. O segundo corresponde, como resultado desse confronto entre o entendimento apresentado pelos grupos de professores e as proposições do PROEMI, a refletir sobre a problemática estudada, considerando a contextualização de Stephen Ball, ao defender que uma política deve ser vista e analisada como contextualizada.

Dessa feita, trabalhamos qualidade em educação a partir do tripé: recontextualização/tradução, prática dos professores e autores/pesquisadores. Compreendemos políticas como processo de reorganização a partir de condicionantes, limitações e possibilidades de cada contexto, interpretando que as pessoas têm papel fundamental na apropriação e (re)criação de políticas localmente. Desse modo, não entendemos que as políticas educacionais ou curriculares são postas em prática linearmente, mas que elas são recriadas no contexto local pelos sujeitos e seu etos.

Os professores são atores/autores ativos nesse processo, pois elaboram e mensuram – em meio às tensões dos demais contextos, de seus limites e possibilidades pessoais e profissionais – o que é qualidade em seu contexto da prática, apontando quais variáveis a tecem. Nesse caso, são elementos do seu dia a dia, que fazem parte do seu campo de possibilidades.

É interessante notar que os aspectos citados como aqueles que mais contribuem para a qualidade da educação são os mais próximos ao professor: trabalho em equipe e a motivação dos alunos, incluindo aqui a relação professor/aluno seu lócus de atuação

profissional. Já a articulação da escola com os pais e a gestão escolar apresentam-se como elementos secundários, possivelmente por não envolvê-los mais diretamente.

Na opinião dos professores no que concerne à qualidade, os aspectos que diferenciam a escola pesquisada das demais instituições são: o PROEMI; o Programa de Iniciação à Docência (PIBID); projetos interdisciplinares, como Feira de Ciências e aulas de campo; Curso pré-vestibular e aprovação no vestibular; equipe pedagógica e quadro de professores na área; trabalho com projetos em conjunto com as universidades.

Podemos destacar que “o diferencial” apresentado pelos docentes são indícios de que políticas são recriadas no espaço escolar. As propostas genéricas chegam à escola, e os atores escolares constroem formas de traduzi-las, seja trabalhando coletiva ou individualmente dentro do espaço escolar, seja por meio de projetos universitários de extensão ou projetos de iniciação à docência; pela ampliação ou não da carga horária dos professores; por meio da presença ou da ausência dos pais e da comunidade escolar. Todos esses elementos, e outros que não pudemos captar empiricamente no decorrer desta investigação, dadas as limitações teórico-metodológicas da pesquisa, representam tradução/recontextualização/contextualização *in loco*.

No entanto, não significa que tais políticas são criadas apenas pelos professores, ao contrário, elas envolvem dinâmicas e demandas de funcionamento de uma escola: gestão escolar, funcionários, pais, alunos e comunidade, perpassando os contextos de seus funcionários, bem como influência de agentes “externos”, como representantes da 12ª Dired, SEEC-RN, ou de outras escolas, por exemplo.

Sobre os modos de avaliação e acompanhamento dos alunos por parte dos professores, as formas mais citadas são *provas e testes; participação nas aulas; frequência e assiduidade; interesse dos alunos em estudar*, ou seja, são mecanismos de avaliação que estão próximos ao campo de possibilidades do professor. Entendemos também que os modos de avaliação escolar “sofrem” influências externas, considerando as atuais exigências de eficiência e eficácia da educação brasileira, apropriadas ou “tomadas de empréstimo” do setor privado. Assim, diante das influências externas e das exigências internas da escola, da necessidade de reorganização curricular apresentada pelo PROEMI, cabe ao docente a criação de formas de acompanhar o desempenho de seu aluno.

As principais formas citadas de acompanhamento da ação pedagógica do professor por parte da gestão escolar são: a organização de reuniões de planejamento coletivo; contato frequente, da gestão escolar, com a Secretaria de Educação/Dired;

apoio ao professor articulador do PROEMI. Utilizando o espaço *outro* (de que outra forma a gestão escolar acompanha-o em sua escola), um docente afirmou que a gestão escolar “acompanha a frequência do professor e reuniões pedagógicas obrigatórias”.

Podemos ressaltar que a principal forma de acompanhamento dos docentes por parte da gestão escolar são reuniões de planejamento coletivo. Além disso, o contato frequente, da gestão escolar, com a Secretaria de Educação/12ª DIREC aponta a ligação que a gestão escolar possui com os órgãos superiores responsáveis por “conduzir”, acompanhar e avaliar o andamento das políticas localmente. A gestão escolar, nesse caso, tem papel principalmente administrativo e de mediação entre professores e demandas/exigências da escola e do PROEMI.

Em suma, compreendemos que as pessoas estão incluídas na produção de políticas localmente, portanto (re)criam cotidianamente noções de qualidade a partir das necessidades e possibilidades concretas do contexto da prática.

As noções ou conceitos construídos, conscientemente ou não, pelos atores escolares sobre qualidade em educação dependem de influências internas e externas no lócus de atuação. Assim, a apropriação de políticas genéricas ou a criação de respostas precisa ser realizada contextualmente, em especial, pelos professores e pela gestão escolar. Em suma, entendemos que esse movimento circular de apropriação no contexto da prática é uma forma de tradução/recontextualização de políticas.

A experiência de construção desta tese foi complexa, delicada e um pouco árdua, tendo em vista que não seguimos um projeto de pesquisa fechado e linear. Propomos e seguimos com um projeto de pesquisa e orientador por doze meses, então, no meio do percurso, às vésperas do exame de qualificação da dissertação, tivemos que mudar de orientação. Nesse momento nos abrimos para refletir sobre todo o material já organizado, lido e pesquisado. Vivemos um momento delicado no qual decidimos dar continuidade à pesquisa, aproveitando assim o esforço intelectual de um ano de pesquisa. Adiante, repensamos a dissertação e a organizamos em quatro capítulos, em que o último capítulo tratava da conexão entre o empírico e os demais capítulos. Após a defesa, decidimos ainda condensar o primeiro e o terceiro capítulos, o que nos proporcionou um texto mais enxuto e concatenado.

A pesquisa nos fez compreender que, ao mesmo tempo que pesquisamos, nos formamos pesquisadores. Parafraseando Freire, aprendemos o caminho caminhando. No percurso é que nos formamos e que a pesquisa toma forma, assim, por vezes,

precisamos refazê-la ou retocá-la. É nesse processo de idas e vindas que se aprende a pesquisar.

Debater qualidade em educação no Ensino Médio é fundamental para as universidades e para as escolas de educação básica. Afinal, qual educação temos e qual educação queremos para nossos jovens? Os debates sobre qualidade nessa etapa de ensino são extremamente recentes, tendo em vista que a atenção do Estado para o EM também é recente. O país enfrenta dificuldade em universalizar o Ensino Médio, assim, existe pouca discussão acerca de qualidade.

Dessa feita, encontramos dificuldade em tecer debate com pouco suporte bibliográfico. Ainda, de nos aprofundarmos nas discussões sobre o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, já que poucos pesquisadores no campo de políticas educacionais, no Brasil, apropriam-se das ideias do autor. Além disso, a ideia corrente em nosso país é a de que as políticas educacionais são feitas pelo governo e devem ser simplesmente implementadas pelas escolas, pouco se discutindo e se investigando como os atores escolares conduzem, recriam e recontextualizam tantas políticas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio Sousa. **Financiamento do ensino médio público no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2006**: possíveis efeitos da política de focalização. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Pará, Pará, 2011.

ANDRADE, João Maria Valença *et al.* O papel dos conselhos para a criação do Sistema Nacional de Educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 25-40.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

\_\_\_\_\_. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

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

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su <puesta em práctica>: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios Del Currículum**, Chile, v. 1, n. 2, 1998.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAUN, Annete; MAGUIRE, Meg; BALL; Stephen J. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar. London: Institute of Education, University of London, UK; Department of Education and Professional. 2010. p. 1-16.

BENARROSH, Paula Fernanda Pio Macedo. **Prêmio nacional de referência em gestão escolar**: modelo de política pública para gestão participativa com educação de qualidade em Porto Velho-RO. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2011.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**:

case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto n. 2208**, de 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2014.

BRITO, Wanderley Azevedo. **Ensino médio público**: formação humana ou para o mercado? 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiás, 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 25-40.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ALVES, Jefferson Fernandes; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Os desafios do PNE (2011-2020): a qualidade, a gestão democrática e a avaliação da educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 85-106.

CHWARTZ, Luziane Beyruth. **A qualidade do Ensino de Ciências na voz dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Cesar Lima. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil e os rebatimentos no Estado do Ceará**: das intenções às realizações. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

COSTA FILHO, Iolando Leao da. **A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF sudeste MG Campus Juiz de Fora**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estácio de Sá, Minas Gerais, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FERREIRA, Eliani Galvao. **As prescrições curriculares oficiais para rede de escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Pará, Pará, 2011.

FRANKLIN, Rodrigo Dias. **Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: o caso de Trajano de Moraes/RJ**. 2011. 150 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ieda Maria Araújo Chaves Freitas. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 63-83.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 11-34.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo para o ensino médio do programa educacional “São Paulo Faz Escola”**. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB**. 2012. 187 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 113-156.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. **Ensino médio para todos**: gargalos a superar. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA JUNIOR, Fontele. **Ordenamento institucional na gestão do ensino médio público no Distrito Federal**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 191-206.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2012.

MAIA, Lindalva Martins. **Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios**. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007.

MENEZES, Roseany Carla Dantas. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado**: um estudo avaliativo. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

MORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE**: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas. 2011. 182 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011.

MOSSORÓ. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_print/mossoro\\_rn](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_print/mossoro_rn)>. Acesso em: 28 maio 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-251.

OLIVEIRA, Oseias Santos. **Sistema municipal de ensino**: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação. 2012. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

OLIVEIRA, Tiago Favero. **A implementação da reforma curricular do ensino médio no Brasil, da LDB ao ENEM - o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora, MG**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

PARO, Vitor. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PAZ, Fabio Mariano. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP**. 2011. 189 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2011.

PREDOLIM, Claudimara Cassoli Bortoloto. **A noção de desenvolvimento da CEPAL nas reformas do ensino médio no Brasil na década de 1990**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2011.

PRESOTTI, Karine. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. **O que significa isso? Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo**. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-54.

RICALDES, Daltron Mauricio. **Concepções de qualidade expressa pelos professores de matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola**. 2011. 433 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

RITTI, Haroldo Freitas. **A implementação do ensino médio integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009**. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Instituição de Ensino, Universidade Estácio de Sá, Minas Gerais, 2011.

ROSA, Jose Paulo. **Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia**. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

ROSA, Marcia Sabina. **A política de avaliação do PROEJA no estado do Paraná - (2008-2010)**. 2011. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Crisolita Gonçalves. **O PDE escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na escola Rio Tocantins**. 2012. 231 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, jul. de 2009.

SILVA, Ciclene Alves. **Qualidade da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB no município de Mossoró/RN: percorrendo caminhos em busca do sucesso escolar**. 2012. 170 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-10.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Plano de Desenvolvimento da Educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar**. 2011. 141 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 337-348, set./mar. 2012.

VIEIRA, Maria Mirtes Lage. **Gestão escolar: implicações da avaliação escolar externa para a qualidade do ensino**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituição de Ensino, Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2012.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação**. 2011. 152 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FECHADO



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.  
 Telefones: (84) 3315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 3315.2203  
 CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN

QUESTIONÁRIO:  
 PROFESSORES

**Caro professor(a),**

*O presente questionário faz parte da pesquisa sobre Qualidade no Ensino Médio a ser realizada pela mestrandia Érica Renata Clemente Rodrigues, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN – POSEDUC. Seu nome não será identificado. Desde já agradeço sua colaboração.*

**A autora****I - DADOS PESSOAIS**

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Idade: ( ) 18 – 25      ( ) 26 – 30      ( ) 31- 35      ( ) + de 35

3. Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )

**II - FORMAÇÃO ACADÊMICA**

4. Superior completo ( ) Superior incompleto ( )

Curso superior: \_\_\_\_\_

Mais de uma formação: Sim ( ) Não ( )

Qual (caso tenha respondido SIM): \_\_\_\_\_

Pós-graduação: Sim ( ) Não ( )

Nível: especialização ( ) Área: \_\_\_\_\_

mestrado ( ) Área: \_\_\_\_\_

doutorado ( ) Área: \_\_\_\_\_

**III - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

5. Sua experiência docente no Ensino Médio:

( ) Menos de 1 ano

( ) 1 a 5 anos

( ) 6 a 10 anos

( ) Mais de 10 anos

6. Considerando sua experiência no Ensino Médio, em qual série tem concentrado sua atuação?

( ) 1º ano

( ) 2º ano

( ) 3º ano

**Nas perguntas a seguir, gostaria de ouvir sua opinião sobre qualidade no Ensino Médio.**

**1. Qualidade significa cada escola organizar atividades de acordo com sua realidade?**

( ) Concordo ( ) Discordo ( ) Não tenho opinião formada

**2. Planejar coletivamente seria um indicador de qualidade?**

( ) Concordo ( ) Discordo

**3. Os professores da sua escola organizam ações pedagógicas em equipe?**

( ) Raramente ( ) Frequentemente ( ) Nunca

**4. Desenvolver atividades pedagógicas como projetos contribui para a qualidade do Ensino Médio?**

( ) Muito ( ) Pouco

( ) Não

**5. Referente à qualidade, em sua opinião, sua escola apresenta algum diferencial com relação às demais?**

( ) Sim. Cite exemplo: \_\_\_\_\_

( ) Não

**6. Qual a importância de avaliar com frequência seu aluno para alcançar maior qualidade?**

( ) Grande

( ) Razoável

( ) Pequena

( ) Desnecessária

**7. Assinale três das alternativas que apontam contribuições mais significativas para a melhoria da educação na sua escola.**

( ) O trabalho em equipe

( ) O IDEB

( ) A articulação da escola com os pais

( ) A motivação dos alunos

( ) A estabilidade do professor

( ) A gestão escolar

( ) O PROEMI

( ) O aumento do financiamento para o Ensino Médio

Outro: \_\_\_\_\_

**8. A aquisição de materiais, livros não didáticos e equipamentos que possibilitam desenvolvimento cultural de alunos e professores, em sua escola, acontece:**

- Anualmente
- Bianualmente
- Raramente
- Nunca

**9. O IDEB demonstra a realidade da escola?**

- Sim  Não  Parcialmente

**10. O aumento ou diminuição do IDEB altera a(s) dinâmica(s) da gestão, organização e funcionamento das atividades escolares?**

- Sim  Não  Não procede

**11. O aumento ou diminuição do IDEB altera a(s) dinâmica(s) do seu trabalho pedagógico em sala de aula?**

- Sim  Não  Não procede

**12. Para a melhoria da qualidade no Ensino Médio é importante que a escola siga um modelo de avaliação nacional?**

- Sim  Não  Não procede

**13. A adesão em programas nacionais de melhoria de ensino repercute em maior financiamento para as necessidades da sua escola?**

- Sim  Não  Parcialmente

**14. É importante o professor avaliar o seu aluno? Marque a alternativa conforme a importância.**

- Grande
- Razoável
- Pequena
- Desnecessária

**15. Como costuma acompanhar o desempenho dos seus alunos? Assinale três das alternativas elencadas abaixo, considerando:**

- Provas e testes
- Conceitos
- Aprovações e reprovações no final do ano
- Resultado do IDEB
- Interesse dos alunos em estudar
- Evasão e repetência
- Frequência e assiduidade
- Participação nas aulas

**16. Qual a importância da formação continuada para a melhoria do trabalho do professor?**

- Grande
- Razoável
- Pequena
- Desnecessária

**17. Em sua opinião, o que é formação continuada com vistas à melhoria da qualidade no ensino médio?**

---

**18. É importante reformar o currículo do Ensino Médio?**

- Sim  Não  Não procede

**19. Os documentos do PROEMI falam em redesenho e reorganização curricular. Todas as questões abaixo são pertinentes. Assinale três alternativas que mais frequentemente são postas em sua prática:**

- Ampliação da carga horária do professor
- Atividades que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes
- Atividades teórico-práticas com vistas à iniciação científica
- Atividades interdisciplinares
- Atividade docente em dedicação integral à escola
- Participação dos estudantes no ENEM
- Participação efetiva da comunidade escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola

**20. As atividades desenvolvidas pelo PROEMI têm trazido mudanças para o currículo da escola?**

- Muito  Pouco  
 Não

**21. As atividades desenvolvidas pelo PROEMI têm trazido mudanças para a melhoria do currículo em sala de aula?**

- Muito  Pouco  
 Não

**22. Qual a importância da gestão escolar na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico do professor?**

- Grande
- Razoável
- Pequena
- Desnecessária

**23. A gestão escolar participa das decisões sobre projetos dos professores?**

- Sim  Não  Raramente

**24. A gestão escolar participa das decisões sobre atividades dos professores?**

Sim  Não  Raramente

**25. A gestão escolar acompanha a ação pedagógica do professor?**

Regularmente  Raramente  Não

**26. De que modo a gestão escolar acompanha a ação pedagógica do professor.**

**Aponte três das alternativas abaixo:**

- Acompanha o professor individualmente
- Organiza reuniões de planejamento coletivo
- Cria estratégias para pôr em prática as ideias dos professores
- Apoia o *professor articulador* do PROEMI
- Coordena atividades de redesenho e reorganização curricular
- Estabelece contato frequente com a comunidade escolar
- Estabelece contato frequente com a Secretaria de Educação

Outro (de que forma a gestão escolar acompanha-o em sua escola):

---

---

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.  
 Telefones: (84) 3315-2205 – Ramal 203 - 205 – FAX: (84) 315-2203  
 CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 - Mossoró – RN  
 PESQUISA: Qualidade no Ensino Médio Inovador

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa “**Educação de Qualidade no Ensino Médio Inovador**”, desenvolvida com os professores da Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, localizada no município de Mossoró-RN, tem como objetivo diagnosticar a percepção desses professores em relação à qualidade do Ensino Médio. Para tanto, a pesquisa vai se desenvolver em etapas usando como instrumento metodológico a aplicação de questionário, composto de trinta e duas perguntas. Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos seus participantes, salientando-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentados em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento do desenvolvimento dessa atividade.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito de pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador

Responsáveis pela pesquisa:

Érica Renata Clemente Rodrigues  
 Fone: (84) 8883-3340  
 E-mail: erica\_qib@hotmail.com

Joaquim Gonçalves Barbosa  
 E-mail: joaquim.barbosa60@gmail.com

APÊNDICE III – QUADRO I: PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO NO BRASIL (2011-2012)

**Quadro I:** Panorama de Teses e Dissertações sobre Educação de Qualidade no Brasil (2011-2012)

Região do país	Autor	Título	Instituição	Nível	Área de Conhecimento	Ano da defesa
Norte	Paula Fernanda Pio Macedo Benarrosh	Prêmio nacional de referência em gestão escolar: modelo de política pública para gestão participativa com educação de qualidade em Porto Velho-RO.	UNIR	M	Educação	01/12/2011
	Crisolita Goncalves dos Santos	O PDE-escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na escola Rio Tocantins	UFPA	M	Educação	01/08/2012
Nordeste	Ciclene Alves da Silva	Qualidade da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB no município de Mossoró/RN: percorrendo caminhos em busca do sucesso escolar.	UFPB	M	Educação de Adultos	01/08/2012
	Eloisa Maria Wiebusch	Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação.	PUCRS	M	Educação	01/01/2011
	Jose Paulo da Rosa	Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coreia	PUCRS	D	Educação	01/01/2011

Sul	Oseias Santos de Oliveira	Sistema municipal de ensino: arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação	UFSM	D	Educação	01/08/2012
Sudeste	Cleonice Halfeld Solano	Plano de Desenvolvimento da Educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar	UFJF	M	Educação	01/05/2011
	Fabio Mariano da Paz	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP	UNESP	M	Ensino-aprendizagem	01/05/2011
	Rodrigo Dias Franklin	Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: o caso de Trajano de Moraes/RJ	UFRJ	M	Educação	01/10/2011
	Bruna Sola da Silva Ramos	O que significa isso? Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo	UERJ	D	Educação	01/05/2012
	Maria Mirtes Lage Vieira	Gestão escolar: implicações da avaliação escolar externa para a qualidade do ensino	FIPEL	M	Administração	01/12/2012
	Luziane Beyruth Chwartz	A qualidade do Ensino de Ciências na voz dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	UFRJ	D	Ensino de Ciências e Matemática	01/12/2012
	Milene Dias Morim	A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas	UFGD	M	Educação	01/03/2011

Centro-Oeste	Daltron Mauricio Ricaldes	Concepções de qualidade expressa pelos professores de Matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola	UFMT	M	Educação	01/05/2011
	Giseli Aparecida Caparros Klauck	Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB	UFGD	M	Educação	01/04/2012

**Fonte:** Dados compilados do BDTD – CAPES.

Legenda: M= mestrado D=Doutorado

APÊNDICE IV – QUADRO II: PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (2011-2012)

**Quadro II:** Panorama de Teses e Dissertações sobre o Ensino Médio no Brasil (2011-2012)

Região do país	Autor	Título	Instituição	Nível	Área de Conhecimento	Ano da defesa
Norte	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Nordeste	Roseany Carla Dantas de Menezes	A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo	UFC	M	Educação	01/08/2012
	Cesar Lima Costa	A integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica no Brasil e os rebatimentos no Estado do Ceará: das Intenções às realizações	UFC	M	Educação	01/12/2012
Sudeste	Lindalva Martins Maia	Ensino Médio Integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios	UNESP	D	Educação	01/05/2011
	Iolando Leão da Costa Filho	A implementação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IF Sudeste MG Campus Juiz de Fora	Universidad e Estácio de Sá	M	Educação	01/06/2011
	Haroldo Freitas Ritti	A implementação do Ensino Médio Integrado: uma análise de trabalhos acadêmicos nacionais no período de 2005 a 2009	Universidad e Estácio de Sá	M	Educação	01/06/2011

Centro-Oeste	Fontele de Lima Junior	Ordenamento Institucional na gestão do Ensino Médio público no Distrito Federal	UNB	M	Educação	01/07/2011
--------------	------------------------	---	-----	---	----------	------------

**Fonte:** Dados compilados do BDTD – CAPES.

Legenda: M= mestrado D=Doutorado

## APÊNDICE V – RENDIMENTO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PESQUISADA: 2012, 2013, 2014

**Quadro VII:** Rendimento do Ensino Médio da escola pesquisada: 2012, 2013, 2014

Quadro de Rendimento Final/2012 – Ensino Médio									
Ano	Matrícula Total	Transferência	Evasão	% de Evasão	Matrícula Final	Aprovados	% Aprovados	Retidos	% Retidos
1°	309	23	90	29.1%	196	167	85.2%	29	14.7%
2°	301	24	37	12.2%	240	226	94.1%	14	5.8%
3°	334	18	30	8.9%	286	279	97.5%	07	2.5%
Total	944	65	157	16.6%	722	672	93.0%	50	7.4%
Quadro de rendimento final/2013 – Ensino Médio									
Ano	Matrícula Total	Transferência	Evasão	% de Evasão	Matrícula Final	Aprovados	% Aprovados	Retidos	% Retidos
1°	331	29	58	17.5%	244	212	86,8%	31	12.7%
2°	211	10	30	14.2%	171	160	93,6%	11	6.4%
3°	257	19	18	7%	220	218	99%	02	1%
Total	699	58	106	15.1%	635	590	93%	44	7%
Quadro de rendimento final/2014 – Ensino Médio									
Ano	Matrícula Total	Transferência	Evasão	% de Evasão	Matrícula Final	Aprovados	% Aprovados	Retidos	% Retidos
1°	372	24	78	20.96%	270	203	75.18%	67	24.81%
2°	232	10	37	15.94%	185	156	84.32%	29	15.67%
3°	201	03	16	7.96%	182	177	97.25%	05	2.75%
Total	805	37	131	16.27%	637	536	84.14%	101	15.85%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2015).