

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GORETTI DA SILVA

**PACTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: Recontextualização do Ensino Médio
Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN**

MOSSORÓ-RN

2016

MARIA GORETTI DA SILVA

PACTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: Recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN

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

Orientador: Professor Doutor Joaquim Gonçalves Barbosa

MOSSORÓ-RN

2016

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Silva, Maria Goretti da

Pacto Nacional Do Ensino Médio: Recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12ª Diretoria Regional de Educação – Mossoró-RN. / Maria Goretti da Silva. - Mossoró/RN, 2016.

117 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Políticas educacionais. 2. Ensino Médio Inovador. 3. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. I. Barbosa, Joaquim Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN / BC

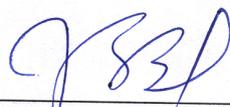
CDD 379

MARIA GORETTI DA SILVA

PACTO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: RECONTEXTUALIZAÇÃO DO
ENSINO MÉDIO INOVADOR NA 12ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO -
MOSSORÓ/RN

DATA DE APROVAÇÃO: 23 / 02 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa
Universidade Federal de São Carlos



Prof.ª Dr.ª Maria Aliete Cavalcante Bormann
Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy



Prof.ª Dr.ª Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho ao meu pai *in memoriam*,
o qual sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de cursar o mestrado no tempo, pelo amor incondicional e por me fazer acreditar sempre que “tudo posso Naquele que me fortalece” (Fp. 4,13).

Aos meus filhos, Georgo Wild e Pedro Júnior, pelo amor e pela paciência diante da minha ausência. Obrigada por acreditarem! Amo vocês!

À minha irmã-amiga Maria Laura da Silva Santos, pela parceria, pelo amor, pelas orações. Sou muito grata pôr tê-la como irmã! Adoro você!

À minha colega de mestrado e amiga, Erika Renata Clemente Rodrigues, pela sua amizade e orientações.

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

Ao professor Jean Mac Cole Santos, pela oportunidade.

À professora Arilene Maria Soares de Medeiros, pela compreensão, paciência, por acreditar em mim e fazer com que eu permanecesse no POSEDUC.

Aos meus colegas que formaram a terceira turma do POSEDUC, por me ajudarem a construir esse caminho juntamente com vocês, principalmente aos amigos que estão para além da terceira turma: Erika Rodrigues, 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, Acaci Viana, Deusdete Júnior, Iure Coutre, Vanessa Carvalho e Rosivânia Silva, com quem vivenciei 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 das escolas pesquisadas, que tanto contribuíram para a conclusão de nosso trabalho.

Aos professores e funcionários do POSEDUC, onde aprendi mais do que conhecimento científico, crescendo enquanto ser humano. Hoje, eu tenho a certeza de que nada sei... Gratidão é a palavra que justifica qualquer outra frase que venha a escrever. Sintam-se todos agradecidos!

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2007, p. 37)

RESUMO

De início, apresento nesta dissertação minha experiência profissional, os caminhos trilhados e as motivações pessoais e profissionais que me fizeram optar por estudar o Ensino Médio com foco no Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). O estudo se realizou em 7 (sete) escolas do ProEMI da 12ª DIREC do município de Mossoró/RN, com o objetivo de compreender o impacto do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio nessas escolas. Como fio condutor da reflexão sobre a implantação dessa política de fortalecimento do Ensino Médio, evidencio o *contexto da prática*, tendo em vista o pensamento e as proposições apresentadas por Ball e colaboradores. A partir das ideias abordadas pelo autor, é possível compreender o que e como acontece nas escolas o processo de *tradução*, assumindo as ações dos atores envolvidos no processo como interpretam e recontextualizam, em vez de apenas receptáculos de políticas pensadas por outros atores longe da sua realidade. A metodologia utilizada se constitui de descrição pormenorizada de como se deu o processo de implementação do programa através da vivência/participação da autora e organização/interpretação dos relatórios parciais e finais elaborados pelos Orientadores de Estudos das escolas envolvidas na I Etapa de implantação do Pacto. Como forma de complementar as informações e ouvir os próprios Orientadores de Estudo a respeito dos relatórios apresentados, foi realizada uma reunião com base na técnica Grupo Focal (GF) para reflexão coletiva, tendo como referência o relatório final da I Etapa. Após a interpretação dos documentos e as ações realizadas pelos sujeitos envolvidos no ProEMI via PNFEM, é possível concluir que o processo de criação das políticas, no contexto da prática, é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições, passaram por processos de leitura, releitura e interpretação, possibilitando a criação de novas políticas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Recontextualização. Contexto da prática. Ensino Médio Inovador. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

ABSTRACT

At first, I present my professional experience, the things I have been through, and my personal and professional motivations that made me choose to research the High School, focusing on the program: National Alliance for Secondary Education Strengthening – PNFEM. The study was conducted in seven (7) schools participating on the Innovative High School Program (ProEMI) from the 12^a Regional Board of Education (12^a DIREDD), Mossoró- RN- Brazil in order to understand the impact of the National Alliance for Secondary Education Strengthening – PNFEM in these schools. As thread of reflection on the implementation of this high school policy, I emphasize the practical context, according to the thinking and the proposals presented by Ball and colleagues. From the ideas discussed by the author, it is possible to understand how and what happens the *translation* process, assuming that the involved actors interpret and recontextualize, rather than being receptacles of other actors policies created away from their reality. The methodology used is a detailed description of how the implementation process of the program took place and based on experience / participation of the author and organization / interpretation of partial and final reports produced by Study Guides from schools, involved in the first step of program implementation. In order to complement the information and hear from the Study Guides about the reports submitted in the first step, a meeting was held using the Focus Group technique for collective reflection. After the interpretation of the documents and the actions taken by the subjects involved in ProEMI by way of PNFEM it can be concluded that the creation process of this policies, in the practical context, is influenced by different agents of social sphere. This, when reaching the institutions, have undergone processes of reading, re-reading and interpretation, enabling the creation of new policies.

Key words : Educational policies, recontextualisation, practical context. Innovative High School Program. National Alliance for Secondary Education Strengthening

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
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 Desportos
EJA – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FECIST – Feira de Ciências da Escola Estadual Maria Stella
FECIART – Festival de Artes da Escola Estadual Ainda Ramalho
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FR – Formador Regional
GD – Grupo de Discussão
GF – Grupo Focal
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
OE – Orientador de Estudos
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN
PRC – Projeto de Reestruturação Curricular
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
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

SIMEC – Sistema de Monitoramento Execução e Controle

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

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 TABELAS

Tabela 1 – A mudança ocorrida para as onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, antes e depois da execução da proposta de 2006 a 2009.....	27
Tabela 2 – Planilha de valores do Documento Orientador do ProEMI.....	45
Tabela 3 – Planilha de valores do ProEMI, ano 2011, para 5 horas diárias.....	50
Tabela 4 – Planilha de valores do ProEMI, ano 2011, para 7 horas diárias.....	51

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figuras 1 e 2 – Mandala.....	59
Gráfico 1 – Estrutura da Composição do PNFEM – RN /2013.....	76
Gráfico 2 – Quantidade de professores por escola do PNFEM.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oficinas para aprofundamento de conhecimento necessário à escola inovadora, em 2010.....	52
Quadro 2 – Avaliação Diagnóstica do ProEMI nas sete escolas da 12ª DIREC, 2011.....	54
Quadro 3 – Quantidade de participantes nos Grupos de Discussões na oficina de disseminação com as sete escolas do I Fórum de Gestores, 2013.....	60
Quadro 4 – Disciplinas trabalhadas – Escola 2.....	70
Quadro 5 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM.....	89
Quadro 6 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM.....	90
Quadro 7 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM.....	90
Quadro 8 – Informações sobre a produção dos vídeos.....	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	18
2 DESAFIOS E QUESTÕES ATUAIS DO ENSINO MÉDIO: O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	41
2.1 Dialogando sobre os documentos orientadores do ProEMI (2009-2014)	45
2.2 De disciplinas optativas a projetos integradores	51
2.3 A recontextualização da 12ª DIRED/Escolas após a participação nos grupos de discussões no I Fórum de Gestores	59
3 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO EM MOSSORÓ/RN – 12ª DIRED	74
3.1 Relatórios Parciais da I Etapa.....	81
3.2 Relatórios Finais da I Etapa	89
3.3 Produção de vídeos com a participação dos estudantes	91
4 POLÍTICA, PRÁTICA E CONTEXTO ESCOLAR	99
ANOTAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	113

APRESENTAÇÃO

Ao longo do texto, e principalmente no primeiro capítulo deste trabalho, apresento minha experiência profissional, os caminhos trilhados, bem como as motivações pessoais e profissionais que me fizeram optar por estudar o Ensino Médio a partir do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com foco no Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Em 2014, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, por meio do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, publicou um edital para seleção de Formadores Regionais para atuação no Programa Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participei do processo e fui selecionada. Diante de tantas experiências e participações em programas e projetos do Ensino Médio, torna-se evidente que o caminho a seguir enquanto pesquisadora seria o contexto da prática nas 7 (sete) escolas do ProEMI no PNFEM, com o objetivo de compreender o impacto do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio nas escolas do ProEMI da 12ª DIREN no município de Mossoró/RN. O PNFEM foi instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, para garantir a formação continuada dos professores do Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular proposto no ProEMI.

Para compreender como aconteceu a implantação na prática da política educacional de reestruturação curricular na 12ª DIREN em Mossoró/RN proposta pelo MEC a partir do ProEMI, após a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, visando garantir a formação continuada do Ensino Médio articulada ao redesenho curricular em 2013, evidencio o contexto da prática, pois respalda bem o quanto as escolas, ao colocarem em prática as políticas educacionais, interpretam e traduzem, conforme seus interesses e realidade, em vez de serem apenas receptáculos de políticas pensadas por outros atores longe da sua realidade, haja vista que é na prática que acontecem traduções, interpretações, recontextualizações e produções. Segundo Santos e Oliveira (2013), as políticas estão sujeitas à tradução e à interpretação, produzindo mudanças significativas. Outros autores que dão sustentação à análise das políticas a partir da ótica dos atores envolvidos e de suas práticas são: Ball, Braun e Maquire (2013), Ball e Mainardes (2011), Dolabela (1999, 2003, 2006), dentre outros.

Nesse sentido, foi difícil definir por onde começar. Assim, iniciei pela leitura dos relatórios parciais e finais da I Etapa do Pacto, elaborados pelos Orientadores de Estudos das escolas pesquisadas. Nos relatórios parciais, destaquei as atividades coletivas e individuais em sala de aula e a participação dos professores por ocasião dos encontros realizados pelos Orientadores de Estudos nas escolas, começando com a caracterização das escolas, seguida de uma síntese dos relatórios, com destaque para as ações principais realizadas pelos professores: atividades individuais, atividades coletivas e atividades em sala de aula com os estudantes, finalizando com a participação dos professores nos encontros com os Orientadores de Estudos.

O percurso metodológico foi realizado por meio de uma investigação de natureza qualitativa, considerando como sujeitos da pesquisa os Orientadores de Estudos do PNEM, gestores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos das 7 escolas do ProEMI da 12ª Dired do município de Mossoró/RN. O recorte temporal compreende o período de 2009 - 2014, do início da implantação do ProEMI nas escolas até a realização do PNFEM. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa não somente pelo uso da técnica denominada Grupo Focal, mas também por me ver inserida no contexto da realidade da pesquisa enquanto técnica pedagógica coordenadora do Ensino Médio e formadora regional do PNFEM, portanto, enquanto parceira de trabalho, ao mesmo tempo que responsável pela condução do processo. Quanto Grupo Focal diz respeito a uma estratégia metodológica de pesquisa qualitativa que possibilita a interação em pequeno grupo, com a presença do pesquisador, de modo a conseguir que se expressem com mais liberdade e autenticidade com relação ao que é proposto no debate.

Os principais documentos oficiais considerados foram: DCNEM (2012); Documentos orientadores do ProEMI (2009-2014); Cartilha do ProEMI – SUEM/SEEC – RN (2013-2015); Documento Orientador do PNFEM (2014); Síntese do relatório geral do Fórum de gestores: Protocolo da proposta de redesenho curricular (2013); arquivos pessoais (2005 – 2014); relatórios dos encontros realizados pelos Orientadores de Estudos nas escolas; e o relatório final da I Etapa do PNFEM (2013, 2014).

Nos relatórios finais, procurei fazer um recorte dos avanços, fragilidades e perspectivas de cada escola, seguido de um pequeno comentário sobre cada item, destacando o que havia de comum. Assim, para compreender com mais clareza a execução dos encontros e atividades, realizei com os 7 Orientadores de Estudos uma técnica denominada de Grupo Focal, tendo como referência o relatório final da I Etapa do PNFEM das escolas do ProEMI.

No presente texto, no primeiro capítulo, apresento o projeto de pesquisa e abordo minha história de vida como pesquisadora, ressaltando como me vi inserida no contexto da temática do Ensino Médio, como minha trajetória e minha atuação profissional vieram a interferir na proposição e no desenvolvimento da pesquisa e, certamente, em seus resultados, ou seja, na forma de conceber o projeto, suas questões e problemática e, ainda, nas possíveis conclusões assumidas.

No segundo capítulo, evidencio o ProEMI para fins de esclarecer e compreender a proposta da pesquisa, mostrando como ocorre o processo de tradução das políticas curriculares nas escolas de Ensino Médio e o ciclo de políticas: contexto da influência, contexto da produção de textos, contexto da prática, contexto de estratégias e contexto dos resultados, a partir das leituras realizadas, tendo como referencial Ball (2013).

No terceiro capítulo, apresento quadros com a síntese dos encontros realizados pelos Orientadores de Estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e escrevo sobre o processo de recontextualização a partir dos vídeos produzidos pelos alunos de 3 escolas.

No quarto capítulo, relaciono tradução e recontextualização com os dados da pesquisa, incluindo os resultados alcançados por meio da realização da técnica do Grupo Focal, como também exponho o que compreendi sobre o processo de tradução/recontextualização após a interpretação dos documentos e ações realizadas pelos sujeitos do Ensino Médio.

Para as gestoras, as coordenadoras pedagógicas, as orientadoras de estudo, os professores e os alunos envolvidos na pesquisa, a proposta desencadeou mudanças significativas no desenvolvimento da instituição de ensino, assim como no currículo escolar, apontando elementos que consideram como mudança no que denomina de qualidade do ensino. Por fim, destaco que o processo de criação das políticas é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Tais políticas, ao chegarem às instituições, passam por processos de leitura, releitura, interpretação e recontextualização, possibilitando verdades que criam novas políticas.

Os resultados da pesquisa procuram evidenciar desde o primeiro capítulo um contexto construído, problematizando as políticas e enfatizando sua natureza fluida e dinâmica, no sentido de as atividades serem constantemente transformadas, traduzidas e modificadas no interior das escolas pelos sujeitos do Ensino Médio.

Para os que estão no contexto da prática, é possível enfatizar que os elementos que definem e determinam o rumo das políticas não são os documentos legais, ao contrário, é o

contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam, os quais assumem papel importante na recontextualização das políticas educacionais.

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

O presente capítulo expõe a história de vida da pesquisadora, quem ela é e como constituiu sua trajetória profissional, chegando às indagações que originaram e justificaram o tema de estudo desta dissertação.

Minha experiência profissional com a educação iniciou-se por volta dos 20 anos de idade, ao cursar Magistério¹ no Colégio Pequeno Príncipe (CPP), em Mossoró/RN. Já havia concluído o Ensino Médio, na época chamado de 2º grau. No entanto, apesar de ter cursado o magistério, não tinha a intenção de ser professora nem de trabalhar com educação. Queria cursar Serviço Social, já que sempre sonhei em ser assistente social. Assim, meu primeiro vestibular foi para Serviço Social, realizado na Fundação do Estado do Rio Grande do Norte (FURN), hoje Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Não fui aprovada na seleção. Como queria ser assistente social, cursei duas disciplinas no curso de Serviço Social como aluna especial.

Morava próximo à Escola Técnica de Comércio União Caixeiral – curso técnico. Como nunca gostei de ficar sem atividade, por orientação do meu pai, fiz o curso técnico. Dois anos depois, concluí o curso e prestei vestibular na FURN para Ciências Contábeis. Mais uma vez, não passei, pois não me dedicava aos estudos. Mesmo assim, nunca fiquei sem participar de cursos, porque não queria ficar ociosa. Não passar no vestibular nunca foi um desestímulo para mim.

A minha atuação em educação começou quando fui informada por uma colega que no Instituto Pequeno Príncipe, hoje Colégio Pequeno Príncipe (CPP), estava começando o magistério, então resolvi cursar, principalmente pela insistência do meu pai, Edson Heronildes da Silva (chamado carinhosamente por todos de Puca – nunca soube o porquê). Foi no ano de 1984 que iniciei minha carreira como profissional da educação, por meio do curso de magistério no turno noturno. No segundo semestre, fazia parte do currículo escolar um estágio de observação. Dessa feita, fui estagiar em uma turma de segunda série do Ensino Fundamental, no turno vespertino da mesma escola (CPP). Para surpresa de todos (professores, gestores e várias pessoas), o meu estágio não ficou apenas na observação, pois

¹ Magistério é o nome que se dava à formação em Nível Médio de professores para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

cheguei a ministrar aula porque havia me saído muito bem. No final do ano, não pretendia prestar vestibular mais uma vez, somente quando concluísse o magistério. Porém, por insistência do meu pai, inscrevi-me para o vestibular de Pedagogia e passei, assim, simultaneamente, cursei o magistério e Pedagogia. A partir daí, tudo mudou em minha vida: fui convidada pela direção do CPP para ensinar em uma 1ª série, turno vespertino, porque tinha me saído muito bem no estágio. Continuei o 3º e último ano do magistério, o qual funcionava à noite, e pela manhã cursava Pedagogia na FURN, em 1985. Desde então, a essência da minha vida passou a ser “educação”. Nunca fui a melhor da sala, já que o meu interesse era concluir o que começava.

Durante 11 anos, trabalhei no CPP, sendo 6 anos como professora de 1ª série, referente atualmente ao 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 1986, fui aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC) para atuar como professor “P6E” Nível “A” – estatutária com 32 horas semanais. Ao concluir o curso de licenciatura em Pedagogia, no ano de 1989, como Supervisora Educacional, passei a atuar como Orientadora Educacional no CPP nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio durante 5 anos. Na época, o CPP era uma escola particular conveniada com o estado, sendo esse o motivo que me permitia trabalhar nela.

Em 1987, casei-me e dessa união nasceram dois meninos: um em 1988, hoje com 27 anos, e o segundo filho em 1994, hoje com 21 anos. A união durou 27 anos. Atualmente, moro com meus filhos e sou divorciada.

Minha formação acadêmica teve início em 1989, com a licenciatura em Pedagogia. No período de 2000 a 2002, cursei especialização em Educação – Gestão do Sistema de Ensino na UERN – e de 2012 a 2013 cursei especialização em Mídias na Educação – na Faculdade de Ciências Sociais a Distância/UERN. Sempre idealizei cursar um mestrado em Educação e durante anos pensei nessa possibilidade. Infelizmente, por problemas pessoais, adiei esse plano durante anos e anos, pois precisei ser “cuidadora” (pessoa que cuida de idosos doentes) dos meus pais, doentes, acamados, tirando-me a coragem de enfrentar o mestrado tão desejado simplesmente por não querer abandoná-los aos cuidados de pessoas sem a devida confiança. Com o falecimento dos dois e com a chegada do mestrado em Educação na UERN, resolvi tentar e aqui estou escrevendo minha dissertação como mestranda na área de Políticas e Gestão da Educação pela Faculdade de Educação da UERN – Mossoró/RN.

Quanto à minha experiência profissional, a caminhada é longa. Tenho muito o que contar, no entanto, mencionarei as experiências que considero mais significativas e que influenciaram minha continuidade na educação.

Após a conclusão da especialização, várias oportunidades profissionais surgiram na UERN. Iniciei participando de uma seleção para ser professora do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO), sendo aprovada em 2002, e por vários anos consecutivos participei da seleção e fui sempre selecionada até o ano de 2008, quando o programa finalizou. Ministrei as seguintes disciplinas: Ensino de História I e II, Currículo no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Mossoró, Patu e Pau dos Ferros.

Em 2002 e 2003, participei de bancas de exame de Memorial² do PROFORMAÇÃO das alunas que estavam concluindo o curso. O PROFORMAÇÃO foi um programa de nível superior, formação em Pedagogia, para os professores que estavam em sala de aula, mas não tinham a formação superior. Nesse período, começou a minha experiência com o ensino superior, favorecendo a aquisição de novas aprendizagens, como, por exemplo, o estabelecimento da diferença entre currículo e grade curricular: currículo está relacionado ao conhecimento, aos conteúdos, ao “porquê” da organização do conhecimento escolar, e grade curricular, recentemente chamada de estrutura curricular, está ligada à distribuição da carga horária por disciplinas, ou seja, base nacional comum e parte diversificada. Lembro-me de um dos textos que seria discutido em sala de aula: “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”, do livro *Currículo, cultura e sociedade*, dos autores Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, também organizadores. A leitura era complexa e para entendê-la li e reli o livro algumas vezes. Quando cheguei em sala para discutir com as(os) alunas(os) do PROFORMAÇÃO, acredito que sabia até dos pontos e vírgulas do livro. Nesse momento do texto, não pretendo discutir currículo, mas apenas destacar o quanto foi importante esse primeiro contato com o que é currículo e o quanto foi pertinente para a minha carreira profissional.

Em 2002, fui indicada pela coordenação do curso de Especialização em Educação da UERN para participar do Programa Especial de Educação de Jovens e Adultos (PROEEJA) como professora articuladora: um programa de extensão coordenado pela Pró-reitoria de Extensão da UERN (PROEX), o qual teve a duração de 2 (dois) anos. A cada experiência, novas aprendizagens aumentavam meu interesse em estudar, em aprender a aprender, em como fazer para aprender. Realizei muitas leituras em diferentes temáticas, como articuladora de 30 professores alfabetizadores em 3 municípios: Severiano Melo – 4 professores alfabetizadores; Pau dos Ferros – 20 professores alfabetizadores; e Triunfo Potiguar – 6

² Memorial é um tipo de Trabalho de Conclusão de Curso.

professores alfabetizadores. Nessa experiência, aprofundi o meu conhecimento sobre a Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos. Estudei a história da EJA no Brasil; o conceito de alfabetização e letramento; diferenças entre alfabetização e letramento; gêneros discursivos; a escola e a inserção do sujeito nas práticas letradas, principalmente a partir de obras de Soares (1998) e Kleiman (2005), sobre letramento; e políticas da EJA, embasadas por Manfredi (1978).

Em 2006, inscrevi-me e fui selecionada pela PROEX/UERN para ser professora formadora do Projeto Juventude Cidadã – uma ação integrada do Governo Federal e do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e executada pela subsecretaria do Trabalho – Coordenadoria do Trabalho e Renda (SINE), em parceria com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), com o objetivo de promover ações formativas que contribuíssem para o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos e da cidadania e a superação das desigualdades e diferenças de classe, raça, orientação sexual, etnia, gênero e geração mediante a prestação de serviços voluntários à comunidade, colaborando com a qualificação profissional dos jovens. As atividades e ações do projeto totalizaram carga horária de 100h. A cada oportunidade e pela aproximação com a juventude, despertava um maior interesse em aprofundar meu conhecimento sobre o assunto citado: a juventude.

Em 2010 e 2011, participei de mais uma seleção, sendo aprovada para ser professora no Projeto Pedagogia da Terra da UERN, semelhante ao PROFORMAÇÃO, sendo que a formação de nível superior teria como público-alvo os professores da zona rural dos municípios circunvizinhos. Ministrei as seguintes disciplinas: Currículo do Ensino Fundamental e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. Uma experiência interessante foi como formadora do Programa Brasil Alfabetizado, em nosso estado, RN Sustentável, coordenado pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP/SEEC/RN (2010, 2011 e 2014).

Outra ação fundamental para a definição desta pesquisa foi ser membro da coordenação do I, II e III Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM), realizado pela Faculdade de Educação da UERN e coordenado pelo prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares dos Santos, pesquisador do Ensino Médio com vários livros e artigos publicados sobre essa temática. Com a perspectiva de cursar o mestrado, comecei a me envolver mais nas atividades da UERN. Enquanto coordenadora do Ensino Médio na 12ª DIREC, fui convidada pelo professor para participar da organização/coordenação do SENACEM durante três anos (2011, 2012 e 2013), aumentando ainda mais o meu interesse em desenvolver pesquisa nesse nível de ensino. Paralelamente ao meu envolvimento junto à organização do SENACEM, o curso de

mestrado da UERN – POSEDUC – publicou um edital para seleção de alunos para cursar disciplina especial. Inscrevi-me e fui selecionada para cursar a disciplina Educação e Cidadania. Nesse período – semestre 2011.2 –, o interesse em estudar aumentou. Em alguns momentos, somente pensava em estudar, porque tinha como meta para 2013 participar da seleção para o mestrado. Ao cursar a referida disciplina, compreendi que a cidadania é uma conquista das classes populares e não apenas um privilégio concedido pelo Estado. Seu conceito ainda não está pronto, mas é continuamente construído e reconstruído através de lutas sociais ao longo da história. Essa construção para se tornar um cidadão possui um caráter épico e histórico, que está intimamente ligado à educação. O ambiente escolar e o desenvolvimento da cidadania estão relacionados desde o surgimento da educação formal.

Nossas políticas públicas apenas consolidam uma sociedade elitista e não visam à melhoria da sociedade como um todo. Nesse contexto, a escola pode e deve agir nessa mudança.

A humanização do mundo atual exige que repensemos muitos aspectos da vida em sociedade. Dentre os vários aspectos da mesma, destacamos a necessidade de repensarmos a educação que praticamos, as relações humanas na sua cotidianidade prática da economia e da vida privada, as posturas políticas, e as relações sociais delas resultantes, a produção do conhecimento científico-técnico que está na base da reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade. Em suma, o projeto humanista e libertador de sociedade exige de nós hoje que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma (ZITKOSKI, 2007, p. 3)

Assim, faz-se fundamental pensar as escolas de Ensino Médio como ambiente público de democracia e cidadania, que precisam não somente ensinar a cidadania, mas também praticá-la.

Ao concluir a disciplina Educação e Cidadania como aluna em caráter especial no mestrado em Educação da UERN, inscrevi-me para a seleção de outra disciplina: Tópicos Especiais em Educação I – Políticas educacionais e desenvolvimento local, no semestre 2013.1. Ao longo da disciplina, os conceitos e abordagens enfocados favoreceram o entendimento sobre a educação formal e não formal; contextos locais e localização global e local: glocalização; políticas educacionais em contextos locais; políticas educacionais e desenvolvimento local, relacionadas ao cotidiano escolar, no que diz respeito às novas tecnologias; gestão educacional e gestão escolar; trabalho docente; debates em torno da escola; democracia e cidadania; e perspectivas do Ensino Superior. Ao concluir a disciplina, escrevi um artigo para apresentar em um evento da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE – Seção Brasileira), realizado em 2013, na UERN

– Faculdade de Educação, intitulado “Desafios e contribuições de uma proposta curricular inovadora a partir das TICS na E.E. Moreira Dias”, publicado em *e-book*. Após cursar as duas disciplinas, chegou a hora de participar da seleção do mestrado na UERN/POSEDUC, o que fiz no processo seletivo de 2013.

A seguir, iniciei minha experiência profissional na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA/RN), a qual acrescentou muito ao meu crescimento profissional, favorecendo a diferença em várias oportunidades em minha vida. Uma delas foi a participação no Projeto Metodologia Científica ao Alcance de Todos (Projeto MÉTODOS), coordenado pela professora Celicina Maria da S. Borges Azevedo, da UFERSA/RN, aprovado pela chamada pública MCT/FINEP – CIÊNCIA DE TODOS (Ministério da Ciência e Tecnologia/Financiadora de Estudos e Projetos), entre 2005 e 2008.

A professora realizou no âmbito da 12ª Diretoria Regional de Educação um amplo trabalho visando a melhorar o ensino das ciências nas escolas de Ensino Médio, especificamente as disciplinas de biologia e química. O objetivo desse projeto foi estimular o desenvolvimento do espírito científico, com o propósito de melhorar o ensino das ciências nas escolas públicas do Ensino Médio (EM), por meio da capacitação de seus professores na utilização do Método Científico, tendo como metas realizar uma feira de ciências e produzir um livro de metodologia científica para ser usado em escolas de Ensino Fundamental e Médio. A partir do resultado desse trabalho, surgiu a I Feira de Ciências da 12ª DIREC, em 2007. O sucesso do trabalho criou nos professores e, principalmente nos estudantes, fortes expectativas para a realização anual das feiras de ciências.

Desde então, realizamos feiras de ciências anualmente, com o objetivo de despertar nos jovens do Ensino Médio das escolas sob a circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação a curiosidade científica, de modo a treiná-los na utilização do Método Científico e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Desde 2005, tenho sido membro da coordenação e organização das Feiras de Ciências da 12ª DIREC – 2005 a 2015 –, atuando como professora formadora em Metodologia Científica para a elaboração das feiras de ciências em escolas estaduais de Ensino Médio, e, desde 2011, membro da coordenação e organização da I, II, III, IV e V Feira de Ciência do Semiárido Potiguar – UFERSA (2005 a 2015). A participação no projeto tem me proporcionado várias oportunidades, como, por exemplo, ser premiada no concurso internacional Inovações em Formação Docente, edição 2013, prêmio Paulo Freire e Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (PASEM).

O PASEM constitui-se como uma ação conjunta do Mercosul com a União Europeia e tem como objetivo geral contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai. Inscrevemo-nos com o projeto Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) (experiência destacada pelo Prêmio Paulo Freire) e fomos uma das experiências selecionadas/premiadas.

Outra oportunidade foi a publicação do artigo intitulado “O papel do programa de extensão ‘Ciência para Todos no Semiárido Potiguar’ na popularização da ciência, no livro *Ciência na escola: fazendo, vivendo e experimentando*” (2015). Além disso, vivenciei diversas experiências em eventos científicos nacionais e internacionais.

Enquanto coordenadora pela 12ª DIRED, elaborei por 3 (três) anos consecutivos 3 (três) projetos solicitando recursos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), para a realização da Feira da DIRED, sendo aprovados sem restrições. Desde 2006, a 12ª DIRED, sob a minha coordenação, vem realizando feiras de ciências. Em 2015, realizamos a VIII Feira de Ciências e, nos anos em que não solicitamos recursos a CAPES/PAEP, tivemos a colaboração da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN) e do Governo do Estado do RN, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do RN (SEEC). A feira de ciências tem como objetivo despertar nos jovens do Ensino Médio das escolas sob a circunscrição da 12ª Diretoria Regional de Educação a curiosidade científica, treinando-os na utilização do Método Científico e culminando com a realização de uma feira, visando a promover a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

A semente que vem sendo plantada tem estimulado nos jovens o desenvolvimento do espírito inquiridor que caracteriza o cientista, capacitando-os no uso da metodologia científica nos seus trabalhos de feira de ciências. Esse trabalho já tem trazido resultados que avançam as fronteiras do nosso estado, pois vários estudantes já participaram de feiras de ciências nacionais e até mesmo internacionais.

Eles vivenciam, desse modo, uma iniciação científica júnior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas nos quais se empenham em resolver. Considero de grande importância minha participação enquanto coordenadora nesses eventos, pois representa culminância de todo um trabalho que favorece o avanço da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, proporcionando troca de saberes entre discentes e docentes, impulsionados pelos princípios da educação e pelo desejo de aprender a aprender,

aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Esses processos formativos também favorecerem o progresso da pesquisa científica na educação básica.

Além de favorecer a popularização da ciência e divulgar o trabalho, tenho participado de eventos internacionais com apresentação de artigos. Como exemplo, destaco um evento realizado na Faculdade de Educação da UERN, em 2013, pela Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação (AFIRSE – Seção Brasileira). No ateliê Práticas Pedagógicas e Ensino, apresentei e publiquei o artigo “Trabalhando o Método Científico nas feiras de ciências nas escolas estaduais do ensino médio da 12ª DIRED”.

Meu envolvimento e participação em projetos e programas que discutem as políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio são determinantes para a minha escolha de aprofundar a pesquisa na educação básica, especificamente no Ensino Médio. Quanto à linha de pesquisa, minha experiência como professora convidada para ministrar aulas na pós-graduação das Faculdades Integradas de Patos (FIP), no curso de Especialização em Gestão Educacional, fez-se decidir por Políticas e Gestão da Educação. No período de 2006 a 2014, ministrei aulas nesse curso nas disciplinas Políticas educacionais, Organização do trabalho pedagógico e Atitudes e comportamentos do gestor educacional direcionado à educação básica. O público-alvo eram professores da rede estadual e outros profissionais do RN ou pessoas com interesse em discutir as políticas educacionais.

Minha experiência profissional como técnica pedagógica da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura voltada para a formação de professores começou com o Programa de Formação Continuada Parâmetro em Ação – MEC/SEEC/RN (2003), como professora formadora do Programa Fortalecimento da Equipe Escolar – SEEC/RN (2008 e 2009), discutindo orientações curriculares e políticas educacionais com professores e equipes pedagógicas das escolas do Ensino Fundamental e Médio circunscritas à 12ª DIRED.

Enquanto técnica pedagógica coordenando o Ensino Médio desde 2003, tenho atuado como coordenadora de vários programas desenvolvidos pela SEEC e oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Além de outros, destaco: o Programa de Educação Empreendedora, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio à Microempresa (SEBRAE) – Programa Despertar, realizado nas escolas estaduais de Ensino Médio, de 1ª a 3ª série (2003 a 2013), com o objetivo de despertar nos estudantes a mudança de comportamentos e de atitudes. Trata-se de uma experiência incrível que possibilitou uma mudança de atitude em minha carreira profissional, pois comecei a acreditar mais e mais no quanto era capaz de ser uma profissional de sucesso. Identifiquei-me muito com as características de um profissional de sucesso/empreendedor. O Programa Despertar incentivou meu interesse pela Educação

Empreendedora. Para compreendê-lo com mais clareza, procurei me aprofundar sobre o assunto. Comecei a ler *O Segredo de Luíza* (DOLABELA, 2006, p. 18), em que destaco a seguinte citação:

Tenta dramatizar o processo de criação de uma empresa. Nele o assunto é abordado contextualmente; ou seja, é o problema que constitui a motivação para o aprendizado, porque é assim que o empreendedor aprende: primeiro estabelecendo onde quer chegar; depois buscando os conhecimentos e meios necessários para alcançar os objetivos traçados.

Compreendi que “eu” era o centro das minhas realizações e não a técnica ou a ferramenta utilizada. Percebi que teria de investir em mim, que estava no caminho certo para ser uma profissional de sucesso, ou seja, reconhecida como alguém comprometida e responsável, nunca melhor do que ninguém, simplesmente capaz. Segundo Dolabela (1999, p. 110), “o ser é mais importante que o saber, razão pela qual o empreendedor precisa ser alguém preparado para aprender a aprender”. Em busca de aprender a aprender, li mais dois livros de Dolabela: *Oficina do empreendedor* (1999), que discute a metodologia de ensino sobre a educação empreendedora, e *Pedagogia do empreendedor* (2003), que trata da pedagogia empreendedora como forma de ser. Para o autor, “a Pedagogia empreendedora é um ambiente para a construção conjunta do conhecimento, e não para sua transferência linear; um ambiente de preparação para a vida, e não de formação para o emprego, uma ocupação funcional” (DOLABELA, 2003, p. 32).

Penso que ser um empreendedor é uma busca permanente de conhecimento, é procurar oportunidades em um processo de aprendizagem constante. Outra experiência importante para meu desenvolvimento profissional foi e é minha participação como protagonista de uma proposta com identidade própria para o Ensino Médio noturno do RN, inicialmente chamado de Ensino Médio Noturno Diferenciado (EMND), que tem como objetivo favorecer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase às especificidades dos estudantes desse turno a partir de um currículo com identidade própria.

Participaram inicialmente 11 escolas do Rio Grande do Norte, escolhidas a partir de alguns critérios: ser exclusiva de Ensino Médio, ter uma expressiva matrícula noturna, possuir quadro completo e permanente de professores e principalmente aderir à participação na elaboração da proposta. O período de elaboração da proposta foi de 2006 a 2009, com uma carga horária de 300 horas, quando foram discutidos assuntos fundamentais, como bases legais, formação de professores, conteúdos específicos ao currículo do noturno a partir das finalidades como: interdisciplinaridade e contextualização, reelaboração do projeto político-

pedagógico e avaliação do turno noturno. A esse respeito, Bormann (2012) apresenta uma tabela com as principais mudanças no Ensino Médio noturno:

Tabela 1 – A mudança ocorrida para as onze escolas de Ensino Médio Noturno do RN, antes e depois da execução da proposta de 2006 a 2009

ANTES	DEPOIS
Regime anual	Regime semestral
Carga horária: 3.000 horas	Carga horária: 2.400 horas
Aulas: 45 minutos	Aulas: 90 minutos
Número de aula por noite: 5	Número de aula por noite: 4
Todos componentes curriculares	No máximo 6 componentes curriculares por semestre
Sem avaliação diagnóstica	Avaliação diagnóstica na primeira semana de aula
50 a 60 alunos por turma	40 alunos por turma
Sem estímulo à pesquisa	Estímulo à pesquisa
Projeto aleatório	Disciplinas ministradas a partir de um planejamento semestral
Sem mostra científica	Mostra científica no final de cada semestre
Sem obrigatoriedade quanto às atividades complementares	Atividades complementares obrigatórias
Sem aulas práticas	Com aulas práticas em laboratórios
Sem planejamento	Com planejamento semanal ou quinzenal
Professor com 24 horas em sala de aula	Professor com 20 horas em sala de aula (4 para planejamento)
Disciplinas anuais	Blocos de componentes curriculares por área de conhecimento

Fonte: Bormann (2012, p. 110).

Participar da construção de uma proposta curricular para o Ensino Médio Noturno Diferenciado a partir da realidade das onze escolas foi mais um fato decisivo para permanecer e aprofundar a pesquisa sobre o Ensino Médio, pois adquiri conhecimentos essenciais que possibilitaram conhecer mais sobre os documentos legais norteadores desse nível de ensino, especificamente o noturno, favorecendo ainda mais o meu crescimento profissional. O diferencial da proposta é a reformulação curricular para esse turno, amparada na LDB n. 9.394/96, art. 4º, inciso VI, que assegura como dever do Estado a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. A implantação do EMND foi autorizada em 15 de outubro de 2009 – Portaria n. 1221/2009-SEEC/GS.

Atualmente, o Ensino Médio Noturno (EMN) deixou de ser chamado de diferenciado porque foi expandido para toda a rede estadual do Rio Grande do Norte, conforme Portaria n. 516/2014 – SEEC/GS. Recentemente, está sendo reestruturado com a participação de alguns

representantes de cada escola: um gestor, um coordenador pedagógico, um professor, um estudante, técnicos da SEEC e DIREC. Fui convidada para ser membro da comissão de reestruturação da proposta para o ano de 2016.

Finalizo as minhas anotações sobre o EMN com menção a um artigo intitulado “Ensino Médio Noturno: Políticas de currículo para o RN”, publicado no livro *Políticas, currículos, aprendizagens e saberes*, organizado pelos professores Jean Mac Cole Tavares dos Santos e Sandra Regina Paz, resultado do III SENACEM.

O Ensino Médio Noturno não é o foco da minha dissertação, mas faz parte da minha trajetória e aprimoramento profissional. Nesse sentido, o objeto de minha investigação compreende o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a recontextualização do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), na 12ª DIREC. Então, volto a abordar o ProEMI, no qual comecei a participar em 2009. Desejando mudanças após conhecer e aprender muito sobre a legislação básica vigente do Ensino Médio no Brasil, a partir do meu contato com o EMN, com vários projetos e programas e com a realidade das escolas de Ensino Médio que coordenava/coordenou, ao tomar conhecimento do ProEMI, dediquei-me com muito esforço para que as escolas da 12ª DIREC tivessem a oportunidade de participar do programa. Recebi total apoio da SEEC, através da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC/RN), pela confiança em mim depositada pela subcoordenadora na época (2009). Foram dias, noites e finais de semanas em reunião com as escolas que resolveram aderir ao programa. Foram convidadas 10 escolas, mas apenas 7 foram até o final, montando sua equipe para elaboração (equipe gestora/administrativo-pedagógica e alguns professores – por área de conhecimento do EM) e realizando o diagnóstico, as quais definiram o seu planejamento estratégico e elaboraram o Plano de Ação Pedagógica (PPA), em seguida inserido no Sistema de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação/MEC, no qual estão disponíveis para acesso todos os programas do MEC (para nossa felicidade foram aprovados os PPA das sete escolas), da SEEC e do MEC/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, setor responsável pela liberação dos recursos.

Para nossa surpresa, fomos convidados para participar de uma formação pela coordenação do ProEMI/MEC, logo em seguida à aprovação do PAP, em janeiro de 2010, a ser realizada na cidade do Rio de Janeiro. Das 10 escolas, 3 não foram contempladas porque não houve tempo hábil para concluir as etapas necessárias para aprovação.

Participaram 6 representantes de cada escola (1 gestor, 1 coordenador pedagógico e 4 professores, 1 por cada área de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e

Ciências da Natureza), 2 pessoas da SUEM/SEEC e 1 pessoa da DIRED, no caso, eu, por ter contribuído na escolha das escolas e na elaboração do PAP para participar de uma Formação Continuada na Escola SESC, no Rio de Janeiro. No início, foram selecionadas 11 escolas do estado: 2 de Natal – 1ª DIRED (capital do RN) –, 1 de Caicó – 10ª DIRED –, 1 de Lages – 8ª DIRED/Angicos (município do RN) – e 7 escolas circunscritas à 12ª DIRED: 6 de Mossoró e 1 de Areia Branca. Todas as despesas foram custeadas pelo MEC/FNDE (passagens, hospedagens) e pela SEEC/RN (diárias). A delegação do RN foi composta por 42 pessoas das escolas e 3 da SEEC/DIRED (a subcoordenadora, um técnico da SUEM e eu, da 12ª DIRED).

Ficamos hospedados na Escola SESC de Ensino Médio no Rio de Janeiro. Idealizado pelo presidente da Confederação Nacional de Comércio de Bens, Serviços e Turismo, o projeto foi estudado durante sete anos, período em que o conselho consultivo da escola fez pesquisas em instituições educacionais de países como Cuba e Estados Unidos. O *campus* é totalmente informatizado, projetado para ser um ambiente *wireless* (com rede de comunicação sem fio). Na escola, há uma vila acadêmica onde os estudantes moram, composta por quatro prédios, dois para alunos e dois para alunas. Os quartos são compartilhados por três estudantes, todos de estados diferentes. Nos andares, há ainda salas de estudo e copa de apoio e em cada um reside um professor com sua família. Na época em que ficamos hospedados na Escola SESC, foi seguida a sua estrutura normal, que era de três alunos em cada apartamento, sendo cada um de um estado diferente.

Vivenciamos uma experiência extraordinária, com uma semana cheia de atividades em todos os turnos, inclusive, com direito a atividades esportivas e culturais com os funcionários e professores da própria escola. Tivemos, ainda, a participação de vários autores nacionais e internacionais durante toda a formação.

A formação foi realizada de 17 a 23 de janeiro de 2010. Um fato que me chamou a atenção na programação do curso foi a organização metodológica. Durante toda a semana, a organização das atividades foi realizada a partir de três ações: Ver, Julgar e Agir.

Na segunda-feira (primeiro dia), começamos com o aspecto Ver: foi-nos apresentada toda a programação e, em seguida, fomos divididos em grupos e discutimos quais os dois maiores facilitadores e dificultadores para a implantação de um trabalho interdisciplinar e contextualizado numa perspectiva inovadora. Em um segundo momento, reunimo-nos para a apresentação dos grupos. Enumeramos em síntese alguns dificultadores, como orientação insuficiente, pouco tempo para elaboração do PAP, ausência de uma prática de planejamento interdisciplinar, planejamento para as atividades complementares e a falta de professor. Quanto aos facilitadores, enumeramos os seguintes: apoio técnico e financeiro do MEC,

capacitação na Escola SESC, integração entre os estados, escolas presentes, experiências compartilhadas, incentivo à prática do planejamento, flexibilidade na elaboração da proposta e maior oportunidade para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

No segundo e terceiro dia – terça e quarta-feira –, começamos a discutir o Julgar. No primeiro momento, tivemos palestras por áreas de conhecimento, as quais incluíam Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, apresentadas respectivamente por Francisco Savioli Platão, Vasco Moretto e Mauro Maldonato. Savioli falou sobre os tipos de intertextualidade e de que maneira o professor pode utilizar esse conhecimento em todas as disciplinas, não apenas em Língua portuguesa; Moretto debateu a respeito da necessidade de a escola ser ao mesmo tempo transformadora e conservadora nos aspectos epistemológicos, metodológicos e ético-políticos, enfatizando a necessidade de o professor rever a sua prática em sala de aula, explorando a interdisciplinaridade e a contextualização; Maldonato, médico e psiquiatra italiano responsável pela fundamentação teórica antes das palestras de Savioli e Moretto, discutiu com os participantes a distinção entre a educação e a instrução, afirmando que a instrução promove a subordinação dos indivíduos e a educação, a autonomia. Para que o conhecimento seja construído, é necessário que o professor promova um desequilíbrio nos conhecimentos que os alunos trazem consigo para a escola.

Em um segundo momento, fomos para os grupos com a seguinte orientação para ser discutida: “considerando o que foi apresentado pelos conferencistas, que confronto vocês fazem entre a realidade do dia anterior identificada e apresentada na sua região e os fundamentos teóricos de hoje? Que alternativas ou iniciativas concretas o grupo propõe a partir do material produzido ontem”? Em seguida, cada grupo fez suas apresentações por região e realidade. No nosso caso, enumeramos como prioridades para a reestruturação curricular do RN, a partir das orientações teóricas apontadas pelos palestrantes e discussões nos grupos na Escola SESC: a manutenção da formação continuada; a dedicação exclusiva dos professores na escola, com as seguintes sugestões de carga horária: professor com 30 horas, as quais correspondem a 20h sala de aula e 10 horas para planejamento, oficinas, monitorias e plantão de dúvidas, e professor com 60 horas: 40h sala de aula, 20 horas para planejamento, oficinas, monitorias, plantão de dúvidas. As demais ações seriam definidas a partir de cada realidade escolar.

No quarto e quinto dia – quinta e sexta-feira – discutimos o aspecto Agir. Tivemos a oportunidade de ouvir e ver a apresentação de um painel de práticas pedagógicas com convidados do MEC, que dialogaram sobre as experiências inovadoras no Ensino Médio, e de participar de um painel de práticas pedagógicas com os professores da Escola SESC. No turno

vespertino do quinto dia, finalmente chegou a vez de ouvirmos Edgar Morin, com a palestra: “Por uma educação que responda aos desafios do século XXI”. A palestra de Morin teve como ponto central o despertar para a religação entre os saberes necessários aos desafios da educação do mundo moderno, destacando alguns problemas importantes, mas esquecidos pela escola e que merecem atenção: a importância do erro para a reconstrução do conhecimento; o ser humano como um ente social, biológico e cultural; o trabalho com a subjetividade por meio das artes; o desenvolvimento da autocrítica e o enfrentamento das incertezas.

Os textos/conteúdos para reflexão/discussão foram relacionados a metodologia, avaliação, interdisciplinaridade, contextualização, planejamento, redação, organização do trabalho pedagógico, currículo etc. Além das palestras, participamos de oficinas pedagógicas e culturais, atividades culturais e momentos de lazer.

Muitas outras oficinas foram vivenciadas pelo grupo durante a semana na Escola SESC. Quanto às palestras, era exigida a participação de todos. Assim, fomos alertados de que os horários necessariamente precisavam ser cumpridos, principalmente referentes à alimentação (algumas pessoas ficariam sem a alimentação caso chegassem após o horário definido).

Uma das oficinas de que participei foi sobre a avaliação – “Avaliação: construção de um instrumento interdisciplinar e contextualizado” –, ministrada por uma professora da Escola SESC. A proposta apresentada pela professora foi refletir de maneira objetiva sobre a construção de um mecanismo de avaliação interdisciplinar e contextualizado – pela primeira vez em minha vida conheci uma avaliação desse tipo. Uma avaliação interdisciplinar deve ser elaborada em equipe e corrigida em equipe. Os professores se reuniam para elaborar a prova, escolhiam um tema, contextualizavam a questão e em seguida elaboravam as perguntas.

A construção de um trabalho interdisciplinar na comunidade escolar é um processo complexo, coletivo e gradativo, que, após a sua realização, deve ser discutido com os alunos a fim de refletir sobre erros e acertos. Inclusive, havia um roteiro para elaboração: tema, objetivo, disciplinas envolvidas, conteúdos trabalhados e critérios para avaliação. A prática de uma avaliação interdisciplinar exposta pela professora tinha como referencial teórico os seguintes autores: Perrenoud (1999), Coulinvaux (2007) e Gonçalves (2003), sendo a concepção de Coulinvaux adotada como a mais pertinente para a aprendizagem escolar. Para ela, “a aprendizagem é um processo, com seus movimentos de significação, que pressupõe mudanças ao longo do tempo, especialmente emergência de novidades”, o que entendo como novidade o uso de um conceito inovador que resultará em novas aprendizagens. Por alguns

anos, mais ou menos três, apenas uma escola das 7 do ProEMI conseguiu realizar a avaliação interdisciplinar.

Voltamos motivados e decididos a mudar nossa prática a partir dos conteúdos explorados e aprendidos. A interdisciplinaridade e a contextualização foram as palavras-chave integradas ao fato de que a motivação para a mudança estava no compromisso de cada um, mesmo conscientes de que a nossa realidade era muito diferente da vivenciada durante a semana que passamos na Escola SESC/RJ. Na verdade, éramos os multiplicadores, viemos com a certeza disso, de que na educação para o século XXI, como falou Morin, “o papel do ensino é o de indicar que não se pode viver sem poesia, é necessário reencontrar a paixão pelo conhecimento, porque ele nos ajuda a viver”. Savioli afirmou que “o professor precisa ensinar não o que ele não gosta ou o que o aluno gosta, mas o que se precisa para a vida em sociedade”. Moretto destacou que “o processo metodológico que nós enfrentamos é ajudar o aluno a construir suas interpretações, principalmente na prova”. Maldonato foi mais profundo em suas colocações e enfatizou que o “prazer pelo conhecimento só se dá num ambiente em que haja estimulação, em que se trabalhe o lúdico, a tecnologia, o divertido, enfatizando o aspecto humanístico da ciência”.

A formação continuada para os professores de todos os estados do Brasil foi realizada durante todo o mês de janeiro de 2010. Ao finalizar o encontro, foi elaborada uma carta aberta pelos professores participantes do segundo grupo (foram 4 grupos) da formação continuada. No nosso grupo, estavam os seguintes estados: Acre, Bahia, Distrito Federal, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Em síntese, a carta formaliza o compromisso e os anseios dos professores sobre o programa.

Ao socializar a experiência formativa vivenciada na Escola SESC com as escolas de Mossoró/RN, não pretendia apresentar as ações detalhadamente, apenas apontar um embasamento para facilitar a compreensão dos possíveis interessados sobre a semana vivenciada na Escola SESC. No planejamento rascunhado pelos participantes do RN, tínhamos uma certeza: não seria fácil! A primeira ação seria retomar o planejamento (citado na p. 17), assim, realizamos as seguintes ações: em um primeiro momento, fizemos uma reunião com 90% dos que participaram da formação na Escola SESC, no auditório da 12ª DIREC. Na ocasião, estava exercendo duas funções: a de técnica pedagógica e a de multiplicadora, porque repassava as informações e ao mesmo tempo coordenava. Em um segundo momento, definimos como seria realizada a formação e quem ficaria responsável pelo planejamento das oficinas.

Decidimos que: 1) a formação aconteceria durante 4 dias: 2 dias em uma das 7 escolas que aderiram ao programa, com a participação de todos os professores e da equipe pedagógica e administrativa das escolas que aderiram ao programa, e 2 dias em cada uma das 7 escolas, para contextualização do planejamento; 2) como texto inicial, para a sensibilização, combinamos de copiar uma carta elaborada por Morin (Anexo 1), entregue no dia da sua palestra para todos os participantes; 3) dividimos os alunos em 5 salas: 4 salas por área de conhecimento (1 de linguagens, 1 de ciências humanas, 1 de ciências exatas, 1 de matemática) e 1 sala com a equipe gestora e pedagógica, para discussões e apresentações, que foram sobre interdisciplinaridade e contextualização; 4) no final a culminância foi com todos em um auditório. De cada sala, foi escolhido um grupo para apresentar os questionamentos sobre as oficinas, inclusive com a oportunidade de acrescentar sugestões para serem discutidas em cada escola por todos os participantes.

Depois, em um terceiro momento, durante a realização do repasse das atividades nas escolas, enquanto técnica/coordenadora do Ensino Médio, visitei todas as 7 escolas para prestar esclarecimentos, caso necessário, e reforçar sobre a responsabilidade de cada um por ter aderido ao ProEMI. Confesso que a oportunidade somente aumentou meu desejo de aprender ainda mais sobre as políticas educacionais que regulamentam o Ensino Médio, na verdade, a educação básica e superior.

A seguir, escrevo sobre algumas informações básicas que nortearam nossa formação, realizada por ocasião da semana pedagógica da 12ª DIREN (2010), semana que antecede o início do ano letivo para planejamento (folder no Anexo 2). Iniciamos com a palestra da subcoordenadora do Ensino Médio (SUEM), professora Maria do Socorro Ferreira, que fez uma exposição sobre a síntese dialogada para todos os participantes, com o tema: Ensino Médio Inovador, na qual falou sobre toda a programação, autores, conteúdos explorados, ou seja, todas as etapas que mencionei anteriormente. Após a apresentação e alguns questionamentos sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Norte, conduzimos os professores para as salas/oficinas. Começamos com a discussão de uma carta escrita por Morin (2010), na qual ele faz uma síntese do seu livro, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Ele inicia dizendo que a missão fundamental do ensino secundário é a de permitir às jovens gerações que enfrentem os problemas de suas vidas no nível pessoal, como cidadãos de sua pátria e da terra.

Os sete saberes discutidos por Morin (2010) são:

1. O erro e a ilusão – compreendi que não devemos afastar o erro do processo de ensino-aprendizagem; para que o conhecimento avance é preciso integrar o erro ao processo;
2. O conhecimento pertinente – entendi o conhecimento como algo pertinente à educação. Devemos juntar as mais variadas áreas do conhecimento contra a fragmentação, levando em conta e estabelecendo as mútuas relações entre as partes;
3. Ensinar a condição humana é o terceiro saber, que deveria ser objeto essencial de todo o ensino, pois é a partir dela que acontecem as solidariedades e onde as comunidades se sustentam;
4. Identidade terrena é o quarto saber. Conhecer o humano é antes de tudo situá-lo no universo, e não o separar dele; plantar a ideia da sustentabilidade, ensinando os problemas globais de nossa época;
5. Enfrentar as incertezas é o quinto saber. Considero esse saber fundamental, porque acredito que vivemos em uma época de contradições, incertezas e insegurança; é preciso ensinar desde a infância que na ciência existem coisas incertas;
6. Ensinar a compreensão é o sexto saber. Devemos considerar sua importância para o ensino, através das relações entre departamentos das escolas, famílias, alunos e professores, voltadas para a compreensão. É preciso que haja um ensino que priorize a solidariedade e elimine o individualismo;
7. Ética do gênero humano é o sétimo saber. Compreendi que a ética deve ser ensinada a partir da compreensão de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo, espécie e social, e não a partir da consciência moral – ética moral.

É importante mencionar que foi feito rodízio, ou seja, troca de salas a cada turno, de modo que todos os professores participassem de todas as oficinas – de matemática, de linguagens, de ciências humanas e ciências da natureza. Havia a necessidade de que todos tomassem conhecimento do que havíamos vivenciado na Escola SESC no Rio de Janeiro, enfatizando a interdisciplinaridade e a contextualização como palavras-chave.

Durante o ano de 2010, frequentemente realizávamos encontros para socializar as ações que estavam sendo executadas e para diagnosticar as dúvidas e dificuldades das escolas. A troca de experiências entre as escolas foi fundamental para a implementação da proposta do programa.

Em novembro de 2011, foi realizado um Seminário de avaliação pelo MEC no SESC de Bertioga, São Paulo. Dessa vez, seria necessária a participação apenas de 1 representante

por escola, de preferência alguém do apoio pedagógico que tivesse participado da formação no Rio de Janeiro. Mais uma vez, fui convidada. O seminário aconteceu em apenas 4 dias. Durante os quatro dias, foram socializadas as experiências de alguns estados que aderiram ao programa, a sua execução, como estava sendo implementado, quais as dificuldades e, em seguida, abriu-se para perguntas, questionamentos e comentários dos participantes. As dúvidas eram comuns para todos os estados: carga horária, as atividades complementares, a dificuldade em envolver todos os professores, alguns não se sentiam motivados porque não tinham tido a oportunidade de ter participado da formação na Escola SESC do Rio de Janeiro. No final do encontro, foi elaborada uma carta – A Carta de Bertioga –, na qual todos assumiam o compromisso de dar continuidade ao projeto, garantindo a execução das atividades conforme o Documento Orientador de 2009.

Durante os primeiros anos (2010 a 2012) de implantação do ProEMI, bimestralmente, realizávamos encontros com a equipe gestora e pedagógica para avaliar e (re)planejar a prática na escola. Nesse período, pude observar que a frequência dos encontros possibilitava a troca de experiência entre as escolas, favorecendo uma maior integração entre elas, proporcionando uma prática diferenciada.

Com a perspectiva de cursar o mestrado, comecei a me envolver mais nas atividades da UERN. Enquanto coordenadora do Ensino Médio, fui convidada pelo professor Dr. Jean Mac Colle Tavares dos Santos (UERN) para participar da organização/coordenação do Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM, 2011, 2012 e 2013), aumentando ainda mais o meu interesse em desenvolver pesquisa nessa etapa da educação básica: Ensino Médio, consequentemente favorecendo e aumentando mais o meu conhecimento.

Em 2011, ministrei um minicurso no I SENACEM – Ensino Médio Inovador: experiências exitosas na escola pública –, com a duração de 8 horas, e participei como conferencista da mesa Políticas para o Ensino Médio e a realidade escolar. A participação nessa mesa possibilitou a oportunidade de escrever o seguinte artigo: “Ensino Médio Noturno: políticas de currículo para o RN”.

O minicurso foi realizado com o propósito de socializar as experiências das escolas que participam do ProEMI e para a apresentação da proposta, tendo como referência o Documento Orientador de 2009. Duas escolas abordaram as suas experiências exitosas, com a participação da coordenadora pedagógica, a gestora e alguns alunos, expondo todo o processo desde a adesão até a realização dos projetos executados.

Em 2012, ministrei mais um minicurso no II SENACEM – Atitudes e comportamentos de um gestor educacional –, com uma carga horária de 8 horas, objetivando sensibilizar

educadores quanto à importância de desenvolver atitudes e comportamentos que contribuam para a construção de competências e habilidades de liderança através da integração entre a teoria e a prática. O minicurso ofereceu elementos teóricos e metodológicos necessários à construção da liderança do gestor e que facilitam a organização da escola como um processo coletivo; ao papel do gestor na organização nos espaços educativos; ao planejamento, monitoramento e avaliação do trabalho escolar, partindo do princípio de que cada instituição escolar possui uma realidade específica, propondo a discussão de um planejamento que incorpore diferentes atitudes, comportamentos e olhares presentes no cotidiano escolar a partir/através da participação de toda a comunidade escolar nas decisões sobre um rumo da escola que garanta uma gestão participativa.

Em 2012, inscrevi-me para participar como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Faculdade de Educação/UERN. Fui aprovada em dois semestres e cursei duas disciplinas: Educação e Cidadania e Pesquisa em Educação, as duas obrigatórias.

Em 2013, fui aprovada como aluna regular no POSEDUC/Mestrado/UERN, mas, infelizmente, não foi possível ficar de licença para me dedicar ao mestrado como desejava e precisava, pois a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte publicou uma portaria determinando a suspensão de licenças para cursar pós-graduação, na época, por tempo indeterminado.

Ainda em 2013, continuei participando do SENACEM, o III. Fiz parte de uma sessão coordenada intitulada Ensino Médio Noturno: políticas e currículo. Coordenei o Primeiro Salão de Experiências, com o tema Socializando aprendizagens e saberes construídos na Educação Básica – a partir do Programa Ensino Médio Inovador –, 12ª DIREN/RN, com o objetivo de dialogar com as escolas do ProEMI que estão recontextualizando a sua proposta curricular, a troca de experiências de pesquisas e estudos, fomentando o aprofundamento e o pensar sobre a produção do conhecimento. Em sua primeira versão, possibilitou a socialização das aprendizagens e dos saberes construídos nas escolas, entendendo esse momento como um amplo espaço que evidencia o debate e a troca de experiências entre gestores, professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e demais pessoas que atuam no Ensino Médio.

O Primeiro Salão de Experiência foi realizado em 28 de novembro de 2013, com a participação dos gestores professores, coordenadores pedagógicos, estudantes das escolas, estudantes e professores do mestrado da UERN. Foi encaminhado anteriormente para as escolas um roteiro que serviu como parâmetro. As instituições poderiam usar a criatividade e cumprir o tempo estipulado de 10 minutos para apresentação e 5 para perguntas do público

ouvinte. A sequência das escolas para apresentação foi escolhida a partir de um sorteio realizado antes de começar o evento. O roteiro foi o seguinte: 1 – Breve apresentação da escola: turmas, turnos, quantidades de alunos e professores e os índices de desempenho dos anos anteriores (2010, 2011 e 2012); 2 – Avanços e fragilidades (2010, 2011 e 2012); 3 – Planejamento; 4 – Quais os projetos desenvolvidos; 5 – Escolher um projeto e apresentá-lo.

Essa foi mais uma experiência inesquecível em minha trajetória profissional, por ter possibilitado a integração entre os profissionais da educação básica, ensino superior e pós-graduação, como professores, estudantes, gestores, coordenadores pedagógicos da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, assim como o compartilhamento de pesquisas e estudos, fomentando o aprofundamento, o pensar e a produção de conhecimentos na educação, o que trará pistas para questões centrais relacionadas às dimensões cultura, trabalho, ciência e tecnologia previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2012) e que possibilitam o desenvolvimento das atividades integradoras, contemplando as diversas áreas de conhecimento, favorecendo um diálogo sobre os desafios marcados pelas transformações no campo do trabalho, pelos avanços nas novas tecnologias com a internacionalização da economia. É uma pena que ainda não foi possível a realização do II Salão de Experiência.

Em 2014, vivenciei mais uma experiência para mim marcante, que foi participar do XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio luso-brasileiro e I Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, com o tema: “Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais”, o qual foi um evento com o objetivo de reunir docentes e investigadores da área dos estudos curriculares, constituindo-se em um espaço privilegiado para a reflexão, discussão e troca de experiências, no período de 18 a 20 de setembro de 2014, na Universidade de Minho, em Braga/Portugal. Apresentei trabalho com o título: “A tradução do uso das TICs Fundamentada na proposta do programa Ensino Médio Inovador”. Nesse artigo, discuto como está sendo posto em prática o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em uma escola estadual de Ensino Médio de Mossoró, no Rio Grande do Norte, procurando entender o que a instituição vem realizando após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a partir do macrocampo “Comunicação, cultura digital e o uso de mídias”, proposto no Documento Orientador. O aporte teórico fundamenta-se em Ball (2010), Mainardes (2011), Lopes (2006), Lendvai e Stubbs (2012) e no referencial analítico do ciclo de política de Stephen Ball (2010) para compreender a tradução das políticas curriculares. O trabalho divide-se em três partes, evidenciando, primeiramente, o que propõe o ProEMI sobre as TIC; em um segundo

momento, discutimos sobre o conceito “tradução” e como o ciclo de política possibilita-o; e, no terceiro, analisamos a política nacional do ProEMI. Para a obtenção dos dados, visitamos e realizamos observações no contexto da prática escolar e recorremos à entrevista semiestruturada com diversos atores políticos dentro do ambiente escolar. Inferimos que as políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI é interpretado por vários processos de “tradução” referentes aos diferentes atores da instituição/escolar.

Outra experiência exitosa à qual faço menção é a pesquisa sobre o Ensino Médio e iniciação científica, uma parceria entre a Universidade Federal Rural do Semiárido Potiguar (UFERSA) e o Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria Estadual de Educação, executado pela 12ª DIREED.

A 12ª DIREED apresenta uma historicidade na realização de feiras de ciências com enfoque no Método Científico. Desde 2007, vem sendo trabalhado o Método Científico nas 29 escolas de Ensino Médio da sede e circunscrição, estimulando nos jovens o interesse pela ciência. Começamos a partir do Projeto Métodos, coordenado pela professora Celicina Maria da S. Borges Azevedo, da UFERSA/RN, que tinha como objetivo estimular o desenvolvimento do espírito científico, visando a melhorar o ensino das ciências nas escolas. Foram capacitados os professores de Química e Biologia, resultando na I Feira de Ciências da 12ª DIREED – 2007. O sucesso do trabalho criou nos professores e, principalmente, nos estudantes fortes expectativas para a realização anual das feiras de ciências. Desde então, elas acontecem anualmente, com a minha coordenação desde o início (2007).

As feiras de ciências fazem parte do plano de metas da 12ª DIREED e do calendário escolar da maioria das escolas, principalmente as 7 (sete) que fazem parte do ProEMI. De acordo com o Documento Orientador do referido programa, é obrigatório que as escolas desenvolvam atividades de iniciação científica. Começa a partir da Semana Pedagógica – semana que antecede o início do ano letivo nas escolas, na qual são dadas as orientações para o ano que se inicia: 1º passo: sugerimos que se defina no calendário escolar a organização das feiras; 2º passo: capacitação pelas universidades parceiras UFERSA e UERN em metodologia científica com os professores de todas as áreas de conhecimento; 3º passo: realização de oficinas sobre como elaborar projetos; 4º passo: visitas às escolas para sensibilizar os alunos; 5º passo: realização das feiras nas escolas para escolher os três melhores projetos que farão parte da feira da DIREED. Em 2013, aumentamos a quantidade de projetos para 10%, ou seja, as escolas que participarem poderão levar a quantidade correspondente à sua feira, por exemplo, 100 projetos apresentados na feira da escola levarão 10 projetos para a feira da

DIRED/RN; 6º passo: a realização da feira da DIRED, com a participação dos projetos escolhidos nas feiras das escolas.

Cada projeto conta com a participação de 3 alunos, 1 professor, 1 articulador por escola e multiplicadores: alunos da graduação da UERN e da UFERSA e alunos das escolas estaduais que já concluíram o Ensino Médio. Em 2013, inovamos com a criação de uma equipe de avaliadores, capacitados por uma equipe da UFERSA, a partir dos critérios utilizados para avaliação: CIÊNCIA/RN, tendo como base a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE/USP-SP).

Além de fazer parte da coordenação da UFERSA como colaboradora externa há 5 anos e coordenadora da Feira de Ciências da 12ª DIRED há 8 anos, com a participação de 29 escolas de Ensino Médio, por 3 anos consecutivos (2012, 2013 e 2014), elaborei um projeto solicitando recursos para a realização da Feira da 12ª DIRED à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do edital do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) – auxílio financeiro para a pesquisa –, sendo aprovado nos 3 anos.

Tenho participado e vivenciado ativamente vários projetos e programas específicos para o Ensino Médio desde 2003, ano em que iniciei a minha atuação no Ensino Médio, inclusive, um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ele foi coordenado, idealizado e organizado por mim desde 2012 para os estudantes concluintes da 3ª série do Ensino Médio de Mossoró, cidade onde está situada a sede da 12ª DIRED, com o objetivo de garantir o acesso dos alunos do Ensino Médio da rede pública estadual nas universidades a partir da proposta do ENEM.

Concluo com o entendimento de que as políticas educacionais são interpretadas e “traduzidas” pelos diversos atores que atuam dentro do ambiente escolar, em vez de simplesmente implementadas, tendo em vista que colocá-las em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que se localiza em determinado contexto e local. A tradução de políticas envolve processos singulares de interpretação e recontextualização, isto é, “tradução” de uma política, de um texto em ação através de sua leitura, discussão, abstrações e recriações de políticas através de práticas contextualizadas. As práticas políticas são específicas, contextualizadas e moldadas pela cultura, pela história de cada escola, pelas histórias de vida dos atores envolvidos, por aspectos contextualizados a partir da prática cotidiana nas escolas, mediadas por relações posicionadas dos sujeitos que as põem em prática. Nesse contexto, faz sentido minha trajetória de vida e profissional contada até aqui, já que me constitui em ator importante do processo de recontextualização do ProEMI, na 12ª

DIREDE de Mossoró. Assim, assumo que devido à minha presença e a da equipe de coordenadores, professores participantes, gestores, enfim, tal processo se materializou, por terem sido nós os atores envolvidos, e não outros.

2 DESAFIOS E QUESTÕES ATUAIS DO ENSINO MÉDIO: O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Para início de nossa discussão, considero importante descrever uma breve história das conquistas e mudanças no Ensino Médio, enfocando a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que regulamenta a Educação Básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos, inclusive para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria. A promulgação da Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013, alterou o artigo n. 208 da Constituição Federal de 1988, como também obrigou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96. A partir da perspectiva de educação como direito de todos, com a aprovação da Lei n. 12.796/2013, a luta pela obrigatoriedade e gratuidade tornou-se conquista histórica para os pesquisadores do Ensino Médio.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve ser visto a partir de uma dupla função: a continuidade dos estudos e a preparação para o trabalho. Para Kuenzer (1997, p. 10), “essa dupla função não é apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças peculiares entre educação e trabalho a partir do que se define em cada época”. Outra reforma importante que merece ser mencionada é a reforma estrutural e curricular, por meio do Decreto n. 2.208/97, que estabelece a separação obrigatória estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Com a instituição do Decreto 5.154/04, surge a possibilidade de reintegração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional, que não é obrigatória, porém, uma abertura ao estímulo à formação integrada.

Enfrentar a universalização do Ensino Médio no Brasil ainda é um grande desafio se considerarmos que essa etapa pode ser vista não somente como um fator de qualificação profissional, mas também como um instrumento de preparação para a cidadania e estudos de nível superior. Para fortalecer a “nova oferta” do Ensino Médio propedêutico no Brasil, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), conforme Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, a qual “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 10).

O ProEMI propõe em seu Documento Orientador a inovação pedagógica nas escolas de Ensino Médio e o apoio às experiências que vêm sendo desenvolvidas referentes a indicadores e proposições no currículo das escolas. Foi proposto para oferecer apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos já realizados pelas escolas.

Com a finalidade de favorecer mudanças no currículo das escolas de Ensino Médio, as Secretarias Estaduais de Educação e Distrital foram convidadas a aderirem ao Programa, para que as escolas de Ensino Médio pudessem receber apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), considerando o objetivo de elaboração e desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394 /96), em seu art. 22, ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Somente a partir da aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica, com diretrizes e finalidades expressas nos artigos 35 e 36 da referida Lei. Nesse contexto, Krawczyk (2009) reflete sobre a universalização. Para a autora, universalização somente pode acontecer com qualidade, caso contrário, não é universalização.

A autora ainda afirma que a universalização dessa etapa de ensino sofre pressão dos organismos internacionais, uma vez que a escolaridade é uma forma de o país apresentar competitividade no circuito internacional. “A lei força para que haja mudanças, mas a realidade – o jogo das relações sociais, políticas e econômicas – pode mudar o espírito da lei” (KRAWCZYK, 2009, p. 10). Nessa mesma direção, acrescento que o acesso se fez e se faz em grande escala, porém o grande problema é fazer com que o jovem ou o adulto permaneça em sala de aula. Segundo Krawczyk (*apud* IBGE, 2012a, p. 116).

Os altos índices de jovens fora da escola, ou dos que a abandonam, induzem a pensar numa crise de legitimidade da escola, resultante não apenas de crises econômicas ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no ensino médio.

A expansão exigiu atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), em virtude das novas demandas para essa etapa de ensino, conforme as novas DCNEM (2012):

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2012, p. 2).

O Parecer CNE/CEB n. 5/2011, homologado pela Resolução n. 2, de 3 de janeiro de 2012, efetivou as exigências educacionais. As alterações realizadas estabelecem que o Ensino Médio prepare o educando para o trabalho e o exercício da cidadania, a ética e o respeito à

diversidade. O currículo escolar do Ensino Médio permanece organizado em grandes áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade continuam sendo os princípios metodológicos orientadores da organização do trabalho escolar.

A separação por áreas do conhecimento, por si só, já permite uma maior interdisciplinaridade entre disciplinas de mesma área e também facilita a integração com outras áreas. As DCNEM (2012) apresentam uma abordagem para o currículo mais moderna e integrada, ao separarem as várias disciplinas em quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e ao escolherem quatro eixos norteadores: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na tentativa de conseguir para esse nível uma formação humana integral. O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões dos eixos acima mencionados, poderá contribuir para facilitar a compreensão do significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que possibilita a formação humana integral.

Para a implementação dessas diretrizes, cabe ao sistema de ensino prover várias ações. Destaco como principais as que seguem, conforme o previsto no art. 18 das DCNEM:

- I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
- II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;
- IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;
- V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares (BRASIL, 2012, p. 8-9).

Em decorrência desse cenário, há a necessidade de um programa para desencadear apoio técnico e financeiro com vistas à reestruturação pedagógica e à organização curricular das escolas públicas de Ensino Médio não profissional. O ProEMI “engloba a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2013).

Torna-se também “necessário adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 4), além de organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que

presidem a produção moderna, considerando a seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação que observem os seguintes aspectos: “a) as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; b) o trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio pedagógico; d) os direitos humanos como princípio norteador; e) a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL, 2014, p. 7).

A partir dessas mudanças, nascem novas formas de ofertas e de organização para o Ensino Médio, de acordo com o interesse do processo de aprendizagem, incluindo: séries anuais, períodos semestrais, módulos, alternância regular de períodos de estudos, entre outros, como, por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador. Os projetos para o ProEMI devem atender as melhorias reais e as necessidades das unidades escolares na promoção significativa de aprendizagem do estudante, estabelecidos em seu documento base. Portanto, cabe às Secretarias Estaduais de Educação selecionar as escolas, a partir de alguns critérios, tais como:

Estabelecer ações conjuntas para melhoria do processo ensino-aprendizagem das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem; contemplar as escolas de forma regionalizada, considerando a estrutura curricular e a estrutura física para ampliação do tempo integral; capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas; capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do turno noturno. Garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho curricular (BRASIL, 2014, p. 7).

Após a seleção das escolas, é de responsabilidade da equipe pedagógica de cada uma participar de todo o processo de organização dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) em conjunto e definir em ata o professor articulador. Esse deverá desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelos professores, bem como promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas, ao contexto escolar.

Os Projetos de Reestruturação Curricular poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do guia de tecnologias) e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. As ações e atividades serão inseridas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), descrevendo as ações e o público-alvo atendido e beneficiado, conforme a necessidade e o interesse da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar, as quais serão analisadas pela SEEC e

pelo MEC para, em seguida, serem aprovadas, garantindo-se os recursos para a sua execução. Após aprovação pelo MEC, os projetos, as ações e as atividades do PRC deverão estar alinhados ao Projeto Político-Pedagógico da escola e aos outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre eles, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), visando a ampliação tanto dos espaços educativos como dos ambientes educacionais. Diante do exposto, cabe à escola acompanhar as ações propostas no seu PRC, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros.

De acordo com as orientações do Documento Orientador, a carga horária mínima é de 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa, ou seja, 800 horas para cada série, incluindo a base nacional comum e a parte diversificada. Sendo assim, as 600 horas acrescentadas serão distribuídas entre as três séries, totalizando 3.000 mil horas.

Os valores a serem repassados pelo FNDE/MEC variam de acordo com a quantidade de alunos de cada escola, que vai de 700 a 2.800 alunos, conforme tabela:

Tabela 2 – Planilha de valores do Documento Orientador do ProEMI

Intervalo de classe de números de alunos	Valores de repasses		
	Custeio	Capital	Total
Até 700	35.000.00	15.000.00	50.000.00
701 a 1400	49.000.00	21.000.00	70.000.00
1401 a 2.100	63.000.00	27.000.00	90.000.00
2101 a 2.800	77.000.00	33.000.00	110.000.00
Mais de 2.800	84.000.00	36.000.00	120.000.00

Fonte: Documento Orientador do ProEMI, MEC/2009.

2.1 Dialogando sobre os documentos orientadores do ProEMI (2009-2014)

Desde a sua instituição (2009) até o ano de 2015, o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador foi modificado 5 (cinco) vezes. O primeiro foi elaborado em 2009 e 2010, executado pelas escolas nos dois anos citados; o segundo, em 2011; o terceiro e o quarto, em 2012 e 2013, respectivamente; e o quinto, em 2014. O objetivo do ProEMI é fomentar mudanças na organização curricular e melhorar a qualidade do Ensino Médio. As modificações estão relacionadas ao modo como elaborar o currículo das escolas.

Pretendo, em síntese, estabelecer uma relação entre o que cada documento sugere e o que foi implementado pelas DIREDs, especialmente a 12ª DIRED.

O documento apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica (BRASIL, 2009, p. 3).

Portanto, entende-se que o ProEMI propõe que as escolas refaçam o seu currículo, estabelecendo uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio, um processo contínuo, dinâmico e flexível, que começa a partir da elaboração do Plano de Ação Pedagógica, tendo como referência para tal ação a seguinte orientação: “As linhas de ação do programa contribuem para a caracterização da abrangência das atividades a serem contempladas nos respectivos PAPs” (BRASIL, 2009, p. 17). As linhas de ações sugeridas pelo MEC em seu Documento Orientador de 2009 são:

Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio; Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; Apoio às Práticas Docentes; Desenvolvimento da participação Juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem; Infraestrutura física e recursos pedagógicos; Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude (BRASIL, 2009, p. 17-20).

A partir dessas linhas de ações sugeridas no Documento Orientador, as escolas elaboravam o seu Plano de Ação Pedagógica (PAP). A implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas 7 (sete) escolas circunscritas à 12ª DIRED – 6 (seis) escolas em Mossoró e 1 (uma) no município de Areia Branca – aconteceu de acordo com as orientações do Documento Orientador (MEC) e da SEEC/RN, que definiu, por meio da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), a estrutura curricular do RN em 2010 com uma carga horária de 3.100 horas no total, sendo 900 horas de estudos (base nacional comum e diversificada) e 200 horas em atividades complementares por ano em blocos. É importante informar que o Ensino Médio das escolas que aderiram ao programa teve a sua estrutura modificada (Anexo 3). Cada semestre correspondia a um ano em cada série. Um grande desafio foi ampliar a carga horária do professor efetivo da rede de 30 para 40 horas, visando a atender a um dos requisitos do programa, que é a perspectiva de tempo integral. Outro desafio foi criar opções de atividades complementares – chamadas de disciplinas optativas –, com uma carga horária definida, tendo como referência as linhas de ações propostas no documento base do MEC:

Estudos complementares de matemática – 60 horas; estudos complementares de produção textual – 60 horas; estudos complementares de arte e cultura – 20h; saúde e prevenção na escola – 20h; iniciação científica – 40h; tecnologia da informação e comunicação – 40h; educação empreendedora – 20h; educação patrimonial – 20h; e história e cultura afro-brasileira e indígena – 20h (Anexo 3).

Desse modo, os estudantes das escolas teriam que participar de algumas dessas linhas de ações – disciplinas optativas –, desde que o total fosse 100 horas a cada semestre/ano, independentemente da série. As escolas ofereciam dez tipos de atividades com carga horária semestral/anual que variavam de 20 a 60 horas. Os estudantes escolhiam as atividades de que queriam participar, desde que no conjunto somasse 100 horas. No ano de 2010, todas as ações foram realizadas seguindo essa orientação. Os recursos repassados às escolas para execução dos projetos foram enviados pelo MEC através do FNDE, variando de acordo com a realidade/necessidade e o previsto solicitado no Plano de Ação Pedagógica de cada uma das escolas. Podemos citar como exemplos: atividades culturais, visitas para conhecer o patrimônio arquitetônico cultural das cidades, aulas de campo, comunidades indígenas e quilombolas, museus, feira de livros, participação em festivais literários, eventos científicos, capacitações para professores e equipe pedagógica, aulas práticas em laboratórios e oficinas interdisciplinares.

As disciplinas optativas tinham como parâmetro um roteiro sugerido pela coordenação pedagógica do Ensino Médio da 12ª Dired.

O primeiro item constituía-se da ementa, que deveria apresentar a descrição discursiva do conteúdo conceitual e procedimental de cada disciplina.

No segundo item, a justificativa deveria responder a três questões básicas do processo didático: o porquê, o para quê e o como.

O terceiro item contemplava os objetivos, ou seja, a descrição clara do que pretende alcançar como resultado das atividades, subdivididos em geral e específicos: o geral, mais amplo, deve ser atingido em longo prazo, enquanto os específicos são preposições mais particulares referentes às mudanças comportamentais esperadas para um determinado grupo/classe.

O quarto item, o conteúdo programático, é referente à organização do conhecimento, ou seja, diz respeito ao conteúdo considerado instrumento básico para atingir os objetivos. Nesse item, foram sugeridos alguns cuidados que a equipe da escola deveria observar, começando por delimitar a unidade didática e tendo como base as diretrizes curriculares oficiais. A unidade didática é um conjunto de temas inter-relacionados que compõem o plano de ensino para uma série, sendo fundamental selecionar o conteúdo de acordo com os

objetivos, de modo que sejam mais significativos para o aluno e, principalmente, que o educador conheça com profundidade a ideia central do conhecimento.

O quinto item refere-se à metodologia, ao como fazer. Ao planejarem os procedimentos, os professores deveriam ter em mente o cuidado ao escolherem as “técnicas”, relacionando os conteúdos aos objetivos propostos. Os procedimentos devem ser diversificados; estar coerentes com os objetivos; adequar-se às reais necessidades dos alunos; servir de estímulo à participação dos alunos no que se refere às descobertas; e apresentar desafios. Como exemplos, podemos citar: aulas interativas, projetos de aprendizagens, técnicas de discussão circular, debates, painéis integrados, mesa-redonda, seminários etc.

O sexto item corresponde aos recursos tecnológicos para diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento, enquanto o último item refere-se à avaliação, a qual era vista como processo, o *feedback* da retroinformação para o professor sobre o andamento da sua atuação. Dessa forma, a avaliação significava a medida real do conhecimento. Não foi fácil a compreensão e execução pelos professores e equipe pedagógica das escolas porque eles não estavam acostumados com o planejamento coletivo, assim como com os projetos interdisciplinares – conteúdo explorado com prioridade durante a formação na Escola SESC/RJ.

As disciplinas optativas foram executadas no contraturno, ou seja, os alunos do turno matutino participavam no turno vespertino e os alunos do turno vespertino participavam no turno matutino ou aos sábados.

Em reunião com as escolas, SUEM e DIREDs envolvidas, ficou decidido que a partir das linhas de ações propostas na estrutura curricular que as escolas receberam da SEEC, através da SUEM, as orientações contidas deveriam ser trabalhadas como “disciplinas optativas”, tendo como referência as linhas de ações citadas na página 8 do presente texto.

Em novembro de 2010, conforme escrito no capítulo I, na minha retrospectiva histórica profissional, fomos convidados a participar de um Seminário de Avaliação Nacional do Programa Ensino Médio Inovador, em Bertioga/SP. Porém, em agosto do mesmo ano, realizamos uma reunião com as 7 escolas para avaliar as ações em execução do programa. Em síntese, os resultados foram sobre a implantação da proposta, contemplando os aspectos dificultadores e facilitadores, os quais irei apenas mencionar.

Os dificultadores mencionados foram: pouco conhecimento da proposta; falta de orientação suficiente; tempo insuficiente do PAP; prática da interdisciplinaridade; disponibilidade dos professores para planejar as disciplinas optativas; falta de professores; falta de interesse dos alunos em participar porque as disciplinas aconteciam no contraturno;

horas suplementares que não foram recebidas mês a mês pelos professores; falta de dedicação de algumas escolas; falta de apoio da SEEC; e a carga horária, 3.300 horas anuais, 30 horas semanais e 6 aulas diárias, sendo este o maior problema, porque alguns alunos da zona rural não podiam ficar para assistir ao 6º horário devido ao transporte escolar, que não podia ficar esperando.

Os facilitadores foram: apoio técnico e financeiro do MEC; capacitação na Escola SESC; recursos financeiros em tempo hábil; integração entre as escolas; implantação da semestralidade/blocos; professores mais comprometidos e mais motivados; incentivo à prática do planejamento; e mais oportunidade para melhorar os resultados das escolas.

A reunião possibilitou resolver um grande problema: a carga horária. O resultado foi que o 6º horário deixou de existir, voltando para cinco aulas e permanecendo a semestralidade e os blocos. Na verdade, desde o início de 2010 houve um impasse entre as escolas, pois algumas conseguiram se adaptar ao sexto horário e outras não. Sendo assim, ficou decidido que não teria mais o 6º horário e as aulas permaneceriam de 50 minutos.

Em 2011, recebemos um novo Documento Orientador do programa. As mudanças principais foram: os projetos deixaram de ser chamados de PAP e passaram a ser chamados de Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). As ações dos PRC precisavam ser elaboradas a partir de 8 (oito) macrocampos: “Acompanhamento pedagógico; Iniciação científica e pesquisa; Cultura corporal; Cultura e artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura digital; Participação estudantil; Leitura e letramento” (BRASIL, 2011, p. 13).

A partir do documento base de 2011, o Programa Ensino Médio Inovador passa a ser chamar ProEMI e faz referência à reestruturação curricular, indicando as condições básicas. Define macrocampos como “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14).

De acordo com o documento base (2011), a escola deve elaborar ações em dois macrocampos que são obrigatórios: o acompanhamento pedagógico e a iniciação científica e pesquisa. Entendemos, após estudo do Documento Orientador, que seja obrigatório o acompanhamento pedagógico, porque sugere a reestruturação curricular, devendo elaborar ações interdisciplinares a partir das áreas de conhecimento, articuladas aos componentes curriculares de acordo com os objetivos do Projeto Político-Pedagógico e o diagnóstico realizado pela escola. Quanto à iniciação científica, o documento sugere também a integração das áreas de conhecimento, relacionando a teoria e a prática por meio de pesquisas em

laboratórios. As atividades de cunho científico deverão permitir “a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante” (BRASIL, 2011, p. 14). Os demais macrocampos serão escolhidos de acordo com a realidade escolar articulada.

Outra mudança foi garantir que cada instituição escolhesse um professor, dentre os docentes da escola com jornada de 40 horas semanais, para ser coordenador e articulador, bem como para acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola, “possibilitando a gestão compartilhada; a ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região” (BRASIL, 2011, p. 12).

A carga horária permanece a mesma sugerida no documento base de 2009/2010, ou seja, carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Quanto aos valores, também foram sugeridas mudanças, podendo ser com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de Ensino Médio no período noturno e/ou com jornada escolar de 7 (sete) horas diárias. Abaixo, seguem as tabelas com seus respectivos valores.

Tabela 3 – Planilha de valores do ProEMI, ano 2011, para 5 horas diárias

Intervalo de classe de números de alunos beneficiários do ProEMI	Valores de repasses – R\$		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300 alunos	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: Documento Orientador 2011, ProEMI, MEC/2011.

Tabela 4 – Planilha de valores do ProEMI, ano 2011, para 7 horas diárias

Intervalo de classe de números de alunos beneficiários do ProEMI	Valores de repasses – R\$		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300 alunos	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	32.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.000,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: Documento Orientador 2011, ProEMI, MEC/2011.

2.2 De disciplinas optativas a projetos integradores

Em 2011, ao receber o Documento Orientador do MEC, a SEEC, por meio da SUEM, realizou três blocos de oficinas com o objetivo de orientar as 7 escolas/12ª Dired sobre as mudanças previstas para a execução do ProEMI no referido ano. Uma nova estrutura curricular foi enviada às escolas (Anexo). A carga horária da base nacional comum permaneceu 3.000 mil horas; a parte diversificada ficou com 200 horas para cada ano, em cada série do Ensino Médio, e seriam realizados projetos integradores que contemplassem quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A partir desse momento, as mudanças propostas foram discutidas com a equipe pedagógica e com os professores sob a coordenação da equipe pedagógica da SUEM. As discussões fomentaram o interesse dos participantes, haja vista que a comunidade escolar das 7 (sete) escolas em avaliação realizada em 2010 já havia sinalizado a necessidade das orientações. Nesse contexto, foram realizados 3 blocos de oficinas temáticas, tendo como referência o documento base (2011) para redimensionar e dar um novo significado à prática pedagógica. A participação ocorreu da seguinte forma: 2 orientadores pedagógicos, 2 professores, o diretor e o vice-diretor (contemplando as 7 escolas), 4 técnicos pedagógicos das Direds, 14 técnicos da SUEM. As oficinas foram definidas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Oficinas para aprofundamento de conhecimento necessário à escola inovadora, em 2010

BLOCOS	OFICINA I	OFICINA II	OFICINA III
BLOCO I	Inovação, criatividade e empreendedorismo no currículo inovador	As diferentes mídias e as formas de produção do conhecimento	Contextualização, problematização e interdisciplinaridade no ProEMI
BLOCO II	OFICINA IV	OFICINA V	OFICINA VI
	O currículo flexível como espaço da educação formal e informal. Cultura, tecnologia, ciência e trabalho como categorias estruturantes do currículo inovador	Iniciação científica e artístico-cultural, feiras de ciências e gincanas culturais. Estratégias motivadoras no Ensino Médio Inovador	História e cultura do Brasil. As questões afro-brasileiras e indígenas no currículo do Ensino Médio Inovador
BLOCO III	OFICINA VII	OFICINA VIII	OFICINA IX
	Os diferentes saberes, a formação de habilidades e as competências como estratégias do currículo inovador	Saúde e prevenção. A questão da violência na escola. Um olhar sob a inovação pedagógica	Adolescência e aprendizagem. O desenvolvimento integral do educando sob uma proposta inovadora do currículo inovador

Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

A 1ª etapa foi realizada com um diferencial dessa proposta, que foi a forma da distribuição dos momentos de sua execução. O texto relacionado em todos os blocos de oficinas foi enviado para uma leitura prévia nas escolas e DIREC (4 horas). Depois, foram realizadas as oficinas (24 horas) e, por último, o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas (12 horas), totalizando 40 horas de formação. Os participantes, após a conclusão das oficinas, tinham a incumbência de serem multiplicadores.

A 2ª etapa da formação foi a orientação quanto ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e troca de experiências. A implantação da rede colaborativa para estudos, divulgação e troca de experiências das escolas foi realizada no decorrer das ações do bloco I, na oficina II. Nessa oficina, foi explicado o processo sobre como funcionariam a rede e o cadastro dos participantes – todos os professores e a equipe pedagógica, incluindo o gestor e o vice-gestor, deveriam se cadastrar. A partir daí, todos os textos discutidos nas oficinas seriam publicados na rede colaborativa. Esse seria o ambiente virtual para socialização dos projetos e troca de experiências, culminando nesse ano (2011) com um fórum de discussões sobre os

textos discutidos durante as oficinas e em cada escola. O I Fórum – Tempos e espaços para a educação integral – foi realizado concluindo essa etapa de formação.

Em janeiro de 2012, com o objetivo de diagnosticar a atuação das 7 escolas após as oficinas temáticas desenvolvidas em 2011, realizamos uma reunião com professores, equipe pedagógica e gestores. Nessa reunião, após apresentarmos um quadro para ser respondido por todos os presentes de cada uma das escolas, perguntamos sobre o que mudou após a formação a partir dos blocos de oficinas citados anteriormente quanto ao planejamento, aos projetos integradores, às dificuldades, às potencialidades e, por fim, pedimos para darem sugestões. Analisando item por item, foi fácil perceber que as equipes das escolas presentes na reunião responderam conforme o seu entendimento e de acordo com a sua realidade. Em síntese, destacam-se os comentários sobre cada item: no planejamento, buscamos saber qual era o dia e a hora e quantos participantes. As escolas que mais se aproximaram com as respostas foram a E4 e a E6. Quanto aos projetos integradores, desejávamos investigar quais os projetos realizados e quanto à participação dos alunos e professores. Nesse item, apenas a E1 não conseguiu se aproximar da resposta desejada. O terceiro item estava relacionado às dificuldades das escolas quanto ao planejamento, aos projetos integradores, à participação dos alunos e professores, aos recursos, enfim, à execução dos projetos. As 7 escolas conseguiram se aproximar das respostas desejadas por nós/equipe DIREDE. O quarto item refere-se às potencialidades, ou seja, o que favoreceu ou o que proporcionou perspectivas de mudanças com a execução das ações. Percebemos pelas respostas de todas as escolas que, apesar das dificuldades mencionadas, houve avanços na aprendizagem. Por fim, no que tange ao quinto e último item, sugestões, solicitamos que as 7 escolas nos dessem ideias para que pudéssemos ajudar, enquanto secretaria, a facilitar a execução das ações nas escolas. Analisando as respostas, ficou claro que algumas não estavam coerentes com o solicitado. Posteriormente, conversando com as coordenadoras pedagógicas sobre o porquê dessa situação, a resposta foi, segundo elas, em resumo: “só uma questão de interpretação”.

Quanto ao professor articulador sugerido no documento base 2011, enquanto secretária, não foi dada muita ênfase a essa função – pelo menos em 2011. Portanto, as escolas definiram seu professor articulador, mas ele não desempenhou a sua função, ficando a responsabilidade apenas com o coordenador pedagógico.

No decorrer do ano de 2012, as atividades diárias nas escolas se realizaram normalmente, ou seja, as escolas desenvolveram seus projetos integradores interdisciplinares conforme as orientações passadas nas oficinas, a partir de um tema escolhido e determinado e

de enquetes que eram feitas com os alunos para diagnosticar a temática do interesse deles, numa perspectiva de aumentar o interesse para participar dos projetos.

A seguir, na íntegra, com as respostas, evidencia-se o quadro entregue pela equipe da DIRED às escolas:

Quadro 2 – Avaliação Diagnóstica do ProEMI nas sete escolas da 12ª DIRED, 2011

Escolas	Planejamento	Projetos Integradores	Dificuldades	Potencialidades	Sugestões
E1	Houve pouco planejamento coletivo por causa da greve; não houve a interdisciplinaridade de como se esperava; aulas de campo; está acontecendo o direcionamento para a pesquisa.	Mudanças de professores das disciplinas; quantidade de professores para quantidade de alunos; compromisso do professor; tempo para planejamento; falta de compromisso e espaço para realização.	Falta de espaço físico para planejamento; falta de recursos humanos e de expediente para dar condições aos professores de planejarem e para administrar sua aula.	Aulas optativas; projetos desenvolvidos; redução da carga horária para o professor; os recursos recebidos; resultados alcançados pela escola.	As horas suplementares deveriam ser de acordo com a orientação do MEC; usar as horas de planejamento para conhecer os materiais disponíveis na escola.

Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

Procurando entender o significado da mudança de “reestruturação” para “redesenho”, em 2012, recebemos mais um Documento Orientador do ProEMI do MEC. Esse documento apresentou orientações para o Projeto de Redesenho Curricular (PRC), o qual, no documento anterior (2011), era denominado Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), a partir das quais observamos e analisamos as seguintes:

Os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros) e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2011, p. 13).

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares (BRASIL, 2012, p. 14).

Conforme podemos perceber no trecho acima, a diferença está nas orientações que se referem ao “currículo”, pois no Documento Base de 2012 há referência às DCNEM, propondo que as ações sejam elaboradas e pensadas a partir das quatro áreas de conhecimento, favorecendo o diálogo entre as disciplinas de acordo com o contexto e a diversidade que

definem a realidade dos alunos. Assim, “o redesenho curricular que se pretende reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos” (BRASIL, 2012, p. 15).

Desde o início, o programa, em seu Documento Base (2009), propõe estimular a melhoria na qualidade do Ensino Médio a partir de mudanças na organização curricular. À medida que observo os Documentos Base (2009, 2011 e 2012), percebo a disseminação da possibilidade de desenvolvimento de um currículo flexível e dinâmico na perspectiva de uma integração curricular. Está evidente que no Documento Base de 2012 é sugerida uma redefinição dos macrocampos, estabelecendo como obrigatório o macrocampo “Integração Curricular”, substituindo o macrocampo “Acompanhamento pedagógico”, enquanto os demais, Leitura e Letramento, Iniciação Científica e pesquisa, Cultura Corporal e Participação Estudantil, permanecem com a mesma nomenclatura e significado no texto dos dois documentos. Cultura e Artes passam a ser Produção e Fruição das Artes. Já Comunicação e Uso de Mídias e Cultural Digital, que eram dois, passam a ser só um macrocampo: Comunicação, Cultural Digital e uso de Mídias, com o acréscimo de mais um macrocampo, Línguas Estrangeiras.

É interessante destacar que a partir do macrocampo Integração Curricular surge a perspectiva de superação para um “novo” currículo, sem fragmentação e hierarquização dos saberes, propondo às escolas a diversificação de arranjos curriculares nos quais os princípios e as ações devam estar articulados a um eixo integrador: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora ligadas à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é 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 (BRASIL, 2012, p. 16).

Não é fácil a interpretação das orientações pelas escolas, haja vista que é uma proposta diferente das ações realizadas no cotidiano escolar. Durante os anos de 2012 e 2013, ocorreu um fato: as 7 escolas organizaram em seu planejamento os seus projetos integradores, definidos nos PRC, priorizando no primeiro semestre do ano letivo ações voltadas para o macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa, integrando um conjunto de disciplinas e ressignificando os saberes e experiências, culminando com uma feira de ciências. No segundo semestre, outro projeto executado/implementado a partir do macrocampo Integração Curricular foi integrado a vários outros macrocampos, envolvendo também a pesquisa

científica, mas nesse momento a organização das atividades didático-pedagógicas com ênfase na cultura, na arte e na literatura ultrapassou os muros das escolas, em contextos locais e globalizados, com a participação estudantil. “Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, poderão se perguntar em que medida estão articuladas ao eixo integrador” (BRASIL, 2012, p. 13).

Para surpresa de todos educadores envolvidos/responsáveis pela execução, acompanhamento e controle do ProEMI/SEEC/12ª DIREC/RN, no início de 2013, recebemos mais um Documento Base Orientador. Diante disso, questionamos: por que outro documento para 2013 se ao final de 2012 recebemos um Documento Base Orientador para executarmos em 2013? Ao verificar o Documento Base Orientador do ProEMI (2013), após algumas leituras dos dois documentos, finalmente compreendi as diferenças. Mais uma vez, o diferencial está relacionado aos macrocampos. A quantidade de macrocampos permanece a mesma (8), mas muda-se a nomenclatura de um deles, que volta a ser “acompanhamento pedagógico” e não “integração curricular”.

O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação (BRASIL, 2013, p. 16).

O Documento Base 2013 permite entender com mais clareza o objetivo do ProEMI: possibilitar a elaboração de um currículo dinâmico e flexível para melhorar a qualidade do Ensino Médio. Nesse documento, a referência aos macrocampos é muito mais fundamentada na perspectiva de uma integração curricular, propondo o desenvolvimento das “atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2013, p. 15). Percebo a mudança para “acompanhamento pedagógico” porque a integração curricular perpassa todos os macrocampos, ações e atividades, de forma a garantir o desenvolvimento da aprendizagem, abordagens de experiências e mudanças de atitudes do estudante, materializando-se na formação humana integral. As escolas devem elaborar o seu PRC contemplando três macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento, mais dois macrocampos de acordo com a sua realidade, totalizando cinco macrocampos.

Nessa perspectiva, a SEEC, a partir das ações da SUEM, planeja, elabora e organiza a realização do I Fórum do Ensino Médio para todas as modalidades de Ensino Médio no RN:

Ensino Médio Regular, Ensino Médio Noturno Diferenciado, Ensino Médio Modalidade Normal e Ensino Médio Inovador. O Fórum foi realizado em duas etapas, com a duração de dois dias, 16h em cada etapa, no período de agosto a dezembro de 2013, na cidade de Natal, com a participação de 1 gestor, 1 coordenador pedagógico da escola e 1 professor e representantes das DIREDs. É importante ressaltar que os participantes seriam os multiplicadores quando retornassem às suas cidades de origem. Os detalhes expostos a seguir se referem apenas à participação dos multiplicadores das escolas do ProEMI.

No início, após a chegada e o credenciamento dos participantes, todos recebiam orientações do percurso metodológico para os dois dias e informações sobre as perspectivas da SEEC para o ano de 2014, tendo como referências as DCNEM/2012, propondo a elaboração do redesenho curricular, começando com uma palestra informativa com o tema: “Proposta de Inovação Pedagógica: projeto de inovação curricular”, com orientações quanto à elaboração do PRC.

Os princípios e as finalidades da educação preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (LDB/1996), bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB n. 02/2012 (DCNEM/2012), afirmam ser o currículo escolar uma

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (BRASIL, DCNEM/2012).

Tais vivências de que trata o documento são compreendidas a partir da Resolução CNE/CEB 02/2012 como referencial legal e conceitual do Ensino Médio e da LDB n. 9.394/96, em seu art. 35, a fim de garantir:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996, p. 24).

Portanto, para atingir o que propõem os documentos legais, a SEEC idealizou dois objetivos para o fórum: o primeiro, desenvolver eficazmente essa proposta, sugerindo que

criem espaço na própria escola a fim de reunir os profissionais envolvidos nessas atividades para discutir e elaborar propostas integradoras que estejam articuladas e de forma que atenda às necessidades de aprendizagem dos jovens dessa faixa etária; o segundo, elaborar um documento, um esboço de Protocolo de Redesenho Curricular, sem pretensões de que seja currículo definitivo, após a sistematização das ideias e orientações do fórum a partir de uma matriz de Inovação Pedagógica Integradora que sirva como parâmetro para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, para o planejamento dos educadores e para o estudo e a formação continuada dos profissionais da educação, buscando proporcionar o entendimento aos educadores e garantir o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem aos jovens.

O percurso metodológico usado na I etapa foi o seguinte: os participantes/multiplicadores foram divididos em três grupos: um grupo formado por coordenadores pedagógicos; um grupo, por professores e um grupo, por gestores e técnicos das DIRED. Foram realizados 3 grupos de discussões (GD) pelos técnicos da SUEM; a proposta de redesenho curricular foi desenvolvida por meio de “Iniciação Científica e Pesquisas em diálogo com Leitura e Letramento e Cultura Digital”, perpassando projetos e programas desenvolvidos nas respectivas escolas.

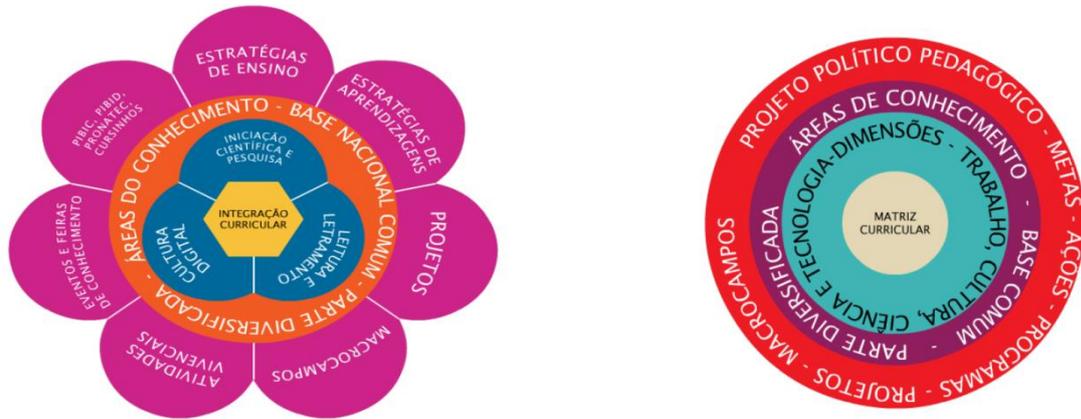
A temática geral do fórum para todos os GD foi a “Inovação Curricular e Práticas Pedagógicas na perspectiva do redesenho de uma proposta diferenciada de Integração Curricular”. Os GD foram os seguintes: GD1 – O papel das Escolas/DIRED no processo de elaboração e sistematização da Proposta de Redesenho Curricular: uma leitura da DCNEM/2012; GD2 – Inovação curricular com foco na Leitura, Letramento e Cultura Digital; e GD3 – Inovação e integração curricular com foco na competência científica.

Durante os dois dias de discussão e reflexão, os 3 grupos participavam dos GD. No primeiro dia à tarde, o grupo dos professores participava do GD 1, no segundo dia pela manhã, estava no GD3 e à tarde, no GD 2, ou seja, sem necessariamente haver uma sequência linear. O importante era que cada grupo participasse dos 3 GD.

Com a conclusão da I etapa do fórum, os educadores voltaram com a orientação da SUEM/SEEC/RN de criar na escola um espaço para discutir e elaborar propostas integradoras articuladas de forma que atendessem às necessidades de aprendizagem dos jovens dessa faixa etária, a partir da integração curricular dos três macrocampos propostos no documento base do ProEMI, de modo que a relação entre Iniciação Científica e Pesquisas, Leitura e Letramento e Cultura Digital permita o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem em um currículo diversificado e integral.

2.3 A recontextualização da 12ª DIRED/Escolas após a participação nos grupos de discussões no I Fórum de Gestores

Figuras 1 e 2 – Mandala



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

As Mandalas foram usadas como atividades de sensibilização para suscitar uma tempestade de ideias a partir do que nelas estava escrito sobre a perspectiva de integração curricular, de modo que a relação entre Iniciação Científica e Pesquisas, Leitura e Letramento e Cultura Digital permita o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem em um currículo diversificado e integral, proporcionando, também, a configuração de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, como orientam as DCNEM (2012), a partir de um eixo integrador: ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Dos macrocampos definidos no Documento Orientador do ProEMI, algumas questões foram problematizadas com o objetivo de despertar nos educadores reflexões numa perspectiva de mudança na práxis em sala de aula, tais como: é possível identificar até onde cada disciplina e cada experiência curricular estão articuladas ao eixo integrador? Devemos selecionar essas dimensões para trabalhar na escola? Por quê? Sabendo que os saberes e práticas construídos a partir das áreas de conhecimento da base comum fazem parte do currículo da escola, como estimular a Integração Curricular considerando o planejamento com a metodologia e com as dimensões? Como garantir a aprendizagem dos estudantes? Quais atividades podem ser desenvolvidas?

A partir da Mandala 2, apresentada no início do I Fórum de Gestores pela equipe pedagógica da SUEM, começamos o planejamento para realizar o estudo com a participação de todos os profissionais das 7 escolas do ProEMI sob a circunscrição da 12ª DIRED. Esses

estudos eram basilares para suscitar, nas escolas, as discussões, os debates e as proposições para a elaboração de um rascunho de Protocolo de Proposta de Redesenho Curricular, a ser apresentado na 2ª etapa do fórum. Foi sugerido que a apresentação das escolas na 2ª etapa do fórum ocorresse por meio de uma Mandala.

Nas orientações recebidas da SUEM, cada escola deveria realizar o estudo com a sua comunidade escolar. Em reunião com os participantes do I Fórum de Gestores, dos 21 educadores das escolas, estavam presentes 18, mais 2 técnicos da DIREDE. A reunião aconteceu no auditório da 12ª DIREDE com o objetivo de planejar o como fazer para socializar a participação nos Grupos de Trabalhos. Decidimos que o repasse seria em conjunto, ou seja, resolvemos realizar um encontro com todas as escolas, em uma das escolas do ProEMI. Escolhemos a E2 do ProEMI, por ter salas de aulas suficientes, climatizadas, e um auditório, do qual precisaríamos para a culminância.

A seguir, o percurso metodológico, passo a passo, por sequência das ações a serem realizadas: primeiro – definimos que seria um encontro de 8 horas com a participação de todos. As outras 8 horas seriam realizadas em cada uma das escolas. Segundo – a programação: 8h às 11h, os GD (grupos de discussões); 11h às 13h, intervalo para o almoço; 13h às 15h, os GD; 15h às 15h20min, intervalo para o lanche; e 15h20min às 17h, culminância dos GD com a participação de todos no auditório. Terceiro – a vivência didática: refere-se à maneira como dividimos os GD e os conteúdos discutidos. Dividimos em dois GD: o eixo 1 e 2 – Inovação e Integração Curricular com foco na competência científica e Inovação Curricular com foco na Leitura e Letramento e Cultura Digital, respectivamente. O GD do eixo 3 – O papel das escolas/DIREDE no processo de elaboração e sistematização da Proposta de Redesenho Curricular: uma leitura da DCNEM/2012 com todos os educadores no auditório. Obtivemos um recorde de participação nos GD. Veja a seguir os números:

Quadro 3 – Quantidade de participantes nos Grupos de Discussões na oficina de disseminação com as sete escolas do I Fórum de Gestores, 2013

ESCOLAS	GD 1 EIXO 01	GD 01 EIXO 02	GD 2 EIXO 01	GD 02 EIXO 02
E1	8	9	10	8
E2	5	5	5	5
E3	4	4	5	3
E4	4	3	5	3
E5	4	5	5	4
E6	4	4	4	5
E7	3	3	3	3
TOTAL	32	33	37	34

TOTAL GERAL - 32 +33+37+34 = 136

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Em síntese, as discussões nos dois GD tiveram como foco a interdisciplinaridade e a contextualização com o intuito de poder criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social, mediante estratégias diversificadas que incluam princípios metodológicos da Leitura e Letramento, da Iniciação Científica e da Cultura Digital. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/2012), a apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relacione os saberes curriculares com a vida. Compreendemos que os conhecimentos podem se tornar mais significativos, práticos, interessantes e de fácil compreensão se estes forem contextualizados. Nesse sentido, o estudo dos saberes curriculares das áreas de conhecimento pode ajudar professores e alunos a ampliarem sua leitura de mundo, ou seja, sua visão cultural de sociedade, desenvolvendo a capacidade de analisar e comparar elementos em diversos contextos.

Nessa perspectiva, a base de um Redesenho Curricular que traga contextualização e interdisciplinaridade propõe reflexões com os eixos de análise conjuntural sobre a vida cidadã ou os desafios em sociedade – trabalho, ciência, cultura e tecnologia, buscando sua relação e aprofundamentos com os conteúdos extraídos das áreas de conhecimento, conforme prescreve o art. 14 da DCNEM (2012), parágrafo XIII: “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento”.

Por esse viés, no interior de uma política de autonomia escolar, é desejável que cada escola configure seu próprio projeto pedagógico a partir das orientações desse Redesenho Curricular, especificamente na interdisciplinaridade, pois estamos diante de uma relação estreita entre a escola e o conjunto social do qual ela faz parte, permitindo uma integração entre as condições concretas de existência dos educandos e a teoria ensinada pelos diferentes componentes curriculares.

Após a conclusão dos GD, reunimo-nos no auditório para apresentação/discussão e orientação do GD 3 – O papel das DIRET/escolas no processo de elaboração e sistematização da Proposta de Redesenho Curricular: uma leitura da DCNEM/2012. Nesse momento, orientamos todos os educadores das escolas sobre o percurso metodológico que deveria ser realizado para ser apresentado em Natal, na 2ª etapa do I Fórum de Gestores do Ensino

Médio, a partir do roteiro orientador entregue pela equipe da SUEM. A seguir, na íntegra, são citadas as orientações às escolas.

Para a elaboração de uma proposta ou projeto de redesenho curricular a ser desenvolvido nas escolas de ensino médio, sugere-se:

- Diagnóstico da escola (de cada turma com relação às aprendizagens);
- Criação de uma equipe constituída por um professor de cada disciplina do currículo escolar ou áreas de conhecimento, um coordenador, um supervisor e um gestor, com o objetivo de coordenar e dirigir o trabalho junto aos educadores;
- Elaboração de uma proposta por essa equipe (citada no item 1);
- Criação de tempo e espaço para estudo e planejamento das atividades;
- Aquisição de recursos materiais para equipar o espaço de estudo e planejamento;
- Elaboração da proposta de Redesenho Curricular pela equipe gestora e de professores (as) da escola;
- Estudo dos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Cultura (MEC); LDB; DCN; DCNEM e ProEMI;
- Elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- Elaboração da proposta de Redesenho Curricular a partir de um tema integrador, de uma problemática articulada a esse tema, de áreas de conhecimentos, do eixo estruturante, dos programas desenvolvidos na escola e dos macrocampos eleitos pela escola e obrigatórios pelo ProEMI;
- Organização dos conteúdos disciplinares por área de conhecimentos que serão abordados na proposta de Redesenho Curricular;
- Organização de projetos com situações-problema multidisciplinares ou interdisciplinares;
- Organização de atividades de ensino a serem desenvolvidas de forma integradora das áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e
- Elaboração de um cronograma para realização das atividades (SEEC/SUEM, 2013).

Usamos a Mandala citada anteriormente como modelo/parâmetro. Orientamos que os resultados seriam exibidos a partir da elaboração da sistematização do planejamento, tendo como espelho os 13 itens sugeridos pela equipe da SUEM, e, para facilitar, que fizessem a apresentação por meio de uma Mandala que seria socializada na 2ª etapa do fórum por cada escola em Natal.

Após as apresentações das Mandalas, houve alguns questionamentos pelos participantes do fórum, os quais eram representantes de todas as escolas que aderiram ao ProEMI, em Natal, por ocasião da realização da 2ª etapa do fórum (atualmente, em todo o estado do Rio Grande do Norte, são 64 escolas que executam o ProEMI, distribuídas em 15 DIREDs, com apenas 1 que não aderiu ao programa, pois, ao todo, são 16 DIREDs). A Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), através dos seus técnicos pedagógicos, sistematizou e elaborou o documento final, a síntese do relatório do fórum de gestores, e encaminhou para as DIREDs como uma orientação para subsidiar e favorecer as ações das escolas.

Enquanto a coordenação de DIREDs seguiu as orientações da equipe da SUEM descritas nos treze itens citados, fizemos um trabalho diferenciado quanto à equipe de coordenação nas escolas: orientamos que a equipe formada fosse coordenada pelos três educadores que participaram do fórum e que ministraram/coordenaram os GD da 12ª DIREd. No que concerne à metodologia para a realização dos GD, discutimos o GD3: O papel das DIREd/escolas no processo de elaboração e sistematização da Proposta de Redesenho Curricular: uma leitura da DCNEM/2012, com todos os que estavam participando, porque compreendemos que seria melhor para o entendimento da proposta, haja vista que o referido GD ter um encaminhamento mais específico para o “como fazer” nas escolas.

Após a sensibilização, a partir da Mandala, retornamos ao início da primeira formação para os professores na Escola SESC do Rio de Janeiro, comentada no I capítulo desta dissertação sobre um dos sete saberes necessários à educação do futuro, de Edgar Morin – Capítulo III – *Ensinar a condição humana*, a partir da premissa de que o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. Segundo Morin (2007, p. 47), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana [...] Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a todo ser humano”.

Discutimos a partir de alguns questionamentos para mostrar a importância do ser humano, dos sujeitos ativos que fazem parte desse nível de ensino – Ensino Médio e do ProEMI –: “Quem somos?” É inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?” Para onde vamos?” (MORIN, 2007, p. 47). Todos nós precisamos entender que vivemos em um mesmo espaço, em um mesmo tempo, de modo que o destino de cada um está entrelaçado e inseparável. Assim, segundo Morin (2007, p. 61), “Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra”.

A realização desse I Fórum de Gestores do Ensino Médio do RN deixou para a educação do Brasil, especialmente para o RN, a elaboração de dois documentos que nortearam a prática das escolas e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino dos professores e da aprendizagem dos estudantes, porque foram construídos no chão das escolas do ProEMI: uma cartilha, cujo objetivo era apoiar as escolas do ProEMI a partir de 2014, possibilitando encaminhamentos para a realização das ações e das atividades, carga horária do

professor, orientação para a aquisição dos recursos financeiros e o Projeto de Redesenho Curricular nas unidades escolares. O outro documento foi a síntese do relatório geral do fórum de gestores das escolas do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Norte com protocolo da proposta de redesenho curricular, com o objetivo de discutir inovação e integração curricular à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio (2012), no contexto da sociedade do século XXI, na perspectiva de um redesenho curricular que assegure os direitos de aprendizagem e a formação integral dos estudantes, de acordo com as especificidades de atendimento do Ensino Médio e as metas fundamentais do Programa de Educação da SEEC.

Em 2014, o MEC publicou mais um Documento Orientador. Permanece o objetivo de dar apoio técnico e financeiro às escolas de Ensino Médio para melhorar a qualidade da educação básica. A proposta continua sendo o redesenho do curricular. A diferença está na ampliação das ações de formação continuada de professores. Com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013 –, “os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (BRASIL, 2014, p. 3).

Tanto a formação continuada de professores como a elaboração dos projetos de Redesenho Curricular, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), terão como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012).

Quanto às orientações para o redesenho curricular, o diferencial está na obrigatoriedade de três macrocampos (acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa e leitura e letramento) e dois à escolha de cada escola, totalizando ações em, no mínimo, cinco macrocampos. Para o preenchimento e definição do PRC, o documento estabelece:

As escolas, após o preenchimento do Diagnóstico no PDDE Interativo, terão acesso à aba do ProEMI no PDDE Interativo onde deverão inserir o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) descrevendo as ações propostas e o detalhamento das mesmas em cada um dos macrocampos, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, e a aplicação dos recursos conforme as tabelas apresentadas neste documento (item 9.1) (BRASIL, 2014, p. 7).

Outra mudança, além das citadas anteriormente, é referente

à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular - PRC para o prazo de 2 anos, embora a inserção de novas escolas possa ser realizada anualmente no PAR/SIMEC, conforme os prazos estabelecidos pelo MEC e que serão informados às Secretarias de Educação Estaduais e Distrital (BRASIL, 2014, p. 15).

O sistema estará aberto para que as secretarias estaduais possam inserir todas as escolas. A definição da quantidade de escolas para a adesão a cada ano é de responsabilidade de cada estado.

Para inserir as escolas do Programa Ensino Médio Inovador no SIMEC, primeiramente, elas deverão desenvolver seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) conforme orientação constante no documento e as disposições constantes na Resolução CD/FNDE n. 31 de 22 de julho de 2013 – a citada orientação dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O passo seguinte foi o preenchimento do diagnóstico das escolas no PDDE Interativo no Sistema de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do MEC. Em seguida, inserir o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) na aba ProEMI do PDDE Interativo, atendendo às orientações das secretarias às quais estão vinculadas, indicando um professor para a função de coordenador e articulador do ProEMI na escola, conforme previsto no Documento Orientador. Finalizando, deverá executar e prestar contas dos recursos de acordo com as normas vigentes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Os valores continuam os mesmos, tanto para a jornada de 5 (cinco) horas com oferta de Ensino Médio Noturno – Tabela 1 – quanto para a jornada de 7 (horas) diárias. Permanece o apoio técnico-financeiro destinado anualmente às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital que tenham seu PRC aprovado pelas Secretarias de Educação e pelo MEC. É a partir do Documento Orientador do ProEMI (2013) que se introduz o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, 2013), propondo o redesenho curricular e ampliando as ações de formação continuada de professores.

Com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2014, p. 3).

O Pacto será abordado com mais detalhes no próximo capítulo. Ainda sobre a recontextualização do ProEMI nas escolas sob a circunscrição da 12ª DIRED, nesse momento

com a instituição do Pacto, foi necessária uma retrospectiva com as escolas que aderiram ao ProEMI, realizando as seguintes ações: primeiro uma reunião com gestores, articuladores do ProEMI, Orientadores de Estudos do Pacto e coordenadores pedagógicos das escolas do ProEMI, com o objetivo de informar acerca da relação existente entre o Pacto e o ProEMI, ou seja, com a implantação e implementação do ProEMI. O MEC sinalizou que o referido programa seria para dar apoio técnico e financeiro às escolas. O apoio técnico somente aconteceu de fato por intermédio direto do MEC, quando ocorreram os encontros no Rio de Janeiro – na Escola SESC, em janeiro de 2010 (Formação Continuada mencionado no capítulo I) – e em novembro de 2010, no SESC de Bertioga, em São Paulo, com o Seminário de Avaliação (mencionado no capítulo I). As demais ações de formação para os professores foram realizadas pelas escolas com os recursos financeiros enviados através do FNDE/MEC.

A segunda ação foi um estudo com os coordenadores pedagógicos, os articuladores, os gestores e os Orientadores de Estudos do Pacto a partir da cartilha do ProEMI/2014 – Indicativos e Estratégias para o Redesenho Curricular do RN –, elaborada pelos técnicos da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM) com o objetivo de favorecer a qualidade do ensino e da aprendizagem do estudante do Ensino Médio de acordo com o contexto contemporâneo/século XXI.

Em seguida, realizou-se uma exposição dialogada sobre os pontos principais para o estudo da Cartilha do ProEMI com os professores, tais como: carga horária e a formação dos professores, ampliação da jornada escolar, caso necessário, as ações/atividades, a aplicação dos recursos financeiros e o redesenho curricular nas unidades escolares e ações relevantes ao funcionamento e implementação desse programa no Rio Grande do Norte. Considerando como itens essenciais para dialogar com os participantes da reunião, dentre os constantes no sumário da cartilha, destacamos para discussão os seguintes:

4 – O que se deseja mudar na escola com o Redesenho Curricular?; 4.1 – Como ficam o currículo e as atividades diárias de uma escola inovadora?; 4.1.1 – Quais os indicativos para o Redesenho Curricular? a) Reestruturação curricular, b) Programa Despertar e ProEMI, c) PIBIC e d) Articulação entre PIBIC e PRC; 4.1.2 - Organização e integração no currículo do estudante; 5 – Como será a distribuição da carga horária do professor? (CARTILHA SEEC, 2014).

Sobre o item 4, “O que se deseja mudar na escola com o Redesenho Curricular?”, discutimos/relembramos como deveriam ser realizados a reorganização curricular, as oficinas, os clubes de interesse, os seminários e disciplinas integrados, os grupos de pesquisas e demais atividades que as escolas desejem realizar, levando em consideração que o importante é a

inovação pedagógica para que o aluno permaneça na escola. Além disso, não se deve esquecer de ter como parâmetro a orientação do documento base do ProEMI para garantir o desenvolvimento das competências básicas na escola, tais como:

Competência em Língua Portuguesa; Competência Matemática; Competência em Ciências (Científica); Competência Cidadã; Competência nas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC; Competência nas Línguas estrangeiras; Competência para Aprender a aprender; Competência em Arte, na Cultura e em Corporeidade (SEEC, 2014, p. 8).

Possibilitando o desenvolvimento e a integração entre os saberes referentes ao item 4.1, “Como ficam o currículo e as atividades diárias de uma escola inovadora?”, começamos discutindo a partir de uma tempestade de ideias: “o que é inovação?” Muitas respostas, após várias reflexões/questionamentos, chegaram a um consenso de que inovar seria promover o desenvolvimento de uma proposta curricular dinâmica, flexível, que proporcionasse o desenvolvimento integral do ser humano/estudante. A partir da proposta de um currículo integrado, retomamos a explicação de que as atividades escolares deveriam ser ofertadas no contraturno ou com acréscimo de uma hora de atividades diárias.

Referente ao item 4.1.1, “Quais os indicativos para o Redesenho Curricular?”, após a apresentação do que propõe a cartilha do ProEMI, o entendimento final foi de que fossem desenvolvidos/estimulados três pontos sugeridos na cartilha, de modo que o redesenho curricular seria concretizado proporcionando a formação integral do estudante. São eles, segundo a cartilha do ProEMI: “Atitudes e valores para o exercício crítico da cidadania, para a luta pelo bem-estar comum; a autonomia como ética para a colaboração; a criatividade, a crítica, a inovação, o empreendedorismo, a investigação e o respeito aos direitos à liberdade” (SEEC, 2014, p. 14).

No que concerne ao item 5, “Como será a distribuição da carga horária do professor?”, considerado muito importante para todos, foi amplamente discutido porque, de acordo com o desenvolvimento do trabalho dos professores e a sua carga horária para a realização dos projetos interdisciplinares, alguns, por não terem redução da carga horária ou 10 horas suplementares, não queriam participar dos projetos. A polêmica girou em torno da seguinte questão problematizadora: “Se você, professor, trabalha em uma escola que aderiu a um programa oferecido pelo MEC/SEEC para promover mudanças na escola, como você faz para separar?”.

Cada escola mencionou suas dificuldades e ficou decidido que seria levada a questão para o interior da escola por ocasião do estudo da cartilha e que, se algum professor não

desejasse se envolver, a escola sairia do programa. De acordo com a cartilha, a distribuição da carga horária do professor é a seguinte:

Exemplo 1 – professores com 30h semanais – 20h em atividades nos componentes curriculares da base obrigatória + 10h* suplementares para desenvolver as atividades integradoras com os alunos, realizadas no contraturno, sendo 4h de atividades com os estudantes + 6h reservadas para estudo e planejamento na escola e outras atividades docentes (aula de campo, orientações para alunos com relação às pesquisas que serão desenvolvidas nas oficinas);

Exemplo 2 – professores com 60h semanais:

1º vínculo – 20h em sala de aula (atividades nos componentes curriculares da base obrigatória) + 10h direito adquirido** (50% horas atividade-atividade – preparação, organização e avaliação do trabalho pedagógico, participação em reuniões administrativas e pedagógicas, formação em serviço, devidamente comprovada; 50% planejamento individual).

2º vínculo – 20 horas/aula, dessas 16h/aula em sala de aula + 4h***/aula em projeto de atividades integradoras + 10h/aula direito adquirido**.

*Horas pagas aos professores por meio de suplementação de carga horária; *** Redução de 4 horas no 2º vínculo para desenvolver as atividades integradoras com os alunos, realizadas no contraturno (SEEC, 2014, p. 15).

Desde a adesão do Rio Grande do Norte ao ProEMI em 2009 até 2014, a contrapartida do estado seriam os recursos humanos. Durante todos esses anos, o Rio Grande do Norte tem sido o único estado que aderiu ao ProEMI com essa distribuição de carga horária.

Os demais itens da cartilha ficaram para serem discutidos e refletidos na escola com os professores, desse modo, após o estudo, seria preciso enviar um relatório para a 12ª Dired com os resultados. Nesse mesmo dia, foi combinado um próximo encontro para apresentar as atividades/ações realizadas com toda a comunidade escolar. É lógico que todos os itens são importantes, mas esses eram essenciais.

Seguindo as orientações definidas no Documento Orientador (2009/2010 – 2014), encaminhado pelo MEC, com base no Documento Orientador do ProEMI de todos os anos, a SUEM/SEEC-RN organizou orientações para a efetivação da proposta, considerando principalmente a organização em bloco semestral – 2010 a 2013. A partir do ano de 2013, após a realização do Fórum de Gestores apresentado no Capítulo I, a organização da distribuição das disciplinas, ou seja, a estrutura curricular deixou de ser em bloco semestral – cada semestre equivalia a um ano em algumas disciplinas e voltou a ser seriado, passando a ser anual. A evolução das estruturas curriculares do ProEMI, englobando o período de 2010 a 2014, estão nos Anexos.

Uma segunda orientação foi repassada para os participantes da reunião sobre mais alguns documentos que deveriam ser estudados na escola com os professores. A síntese do relatório geral do fórum de gestores das escolas do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Norte com protocolo da proposta de redesenho curricular (em anexo) foi elaborada após a conclusão do fórum.

Após 30 dias da realização do encontro, foram informados os encaminhamentos às escolas sobre o estudo da cartilha do ProEMI e da síntese do relatório geral do fórum de gestores do Ensino Médio com o protocolo da proposta de redesenho curricular.

Participaram da reunião as mesmas pessoas que estiveram presentes na reunião anterior. Nessa reunião, seria exposto pelos representantes das escolas o resultado do estudo dos documentos encaminhados na última reunião. A apresentação das escolas aconteceu no período da manhã. É interessante observar como as escolas recontextualizaram as políticas educacionais à sua maneira, a partir do entendimento dos sujeitos do Ensino Médio no interior da escola. O encaminhamento foi o mesmo para as 7 escolas, ou seja, realizar um estudo com a equipe pedagógica e administrativa da escola e professores sobre a cartilha do ProEMI – 2013 e exibir os resultados do estudo em *slides*, sendo 15 minutos para a apresentação de cada escola e 5 minutos para questionamentos/perguntas, se necessário.

Os representantes da **Escola 01**, gestor, coordenador pedagógico e articulador do ProEMI, e o Orientador de Estudo do Pacto, ao fazerem sua apresentação, citaram que realizaram o estudo pela manhã com os professores do matutino e à tarde com os professores do vespertino, não mencionando a quantidade de presentes em cada um dos turnos. Ao iniciarem o estudo, com uma breve retrospectiva de como foi a adesão ao programa, mostraram a importância do estudo nesse momento, haja vista estarem participando da formação continuada através do PNFEM, portanto, é necessário entender o fazer a partir dessa nova realidade. Como metodologia, fizeram uso de atividades em grupos. Em cada turno, houve a divisão dos professores para estudo da cartilha em 5 grupos, não especificando como ocorreu a divisão detalhadamente. Após as discussões nos grupos, chegaram às seguintes conclusões: insatisfações, atraso do pagamento das horas suplementares, recursos não disponíveis para a realização de algumas oficinas, desestímulos de alguns professores. As dificuldades: falta de compromisso de alguns professores para participar das reuniões de planejamento, planejar de forma interdisciplinar, nova metodologia encontrada para a execução das atividades interdisciplinares e dos projetos integradores construída/elaborada após vários encontros por causa da resistência dos alunos de comparecerem no contraturno. Eles resolveram que cada professor ficaria responsável por duas turmas, os alunos seriam

orientados no seu turno de estudo e teriam um atendimento especial no contraturno e a culminância seria cada um no seu turno. Em seguida, apresentaram um quadro especificando as disciplinas.

Quadro 4 – Disciplinas trabalhadas – Escola 2

PROFESSORES	ÁREA DO CONHECIMENTO	MACRO CAMPOS	DISCIPLINAS
Regina Lúcia Costa Augusto	Ciências da natureza	Iniciação científica e pesquisa	Método Científico nas aulas de biologia
Kelly Anny Vasconcellos Morais	Linguagens	Letramento	O letramento literário através dos contos em aula
Ana Lúcia de Oliveira	Matemática	Iniciação científica	Educação Financeira
Adelita Alves de Sousa	Ciências Humanas	Comunicação, cultura digital e o uso das mídias	A sociologia em cena
Valternani Gomes de Oliveira	Ciências Humanas	Iniciação científica e pesquisa	Educação ambiental
Antonia Lúcia Aires Dias	Linguagens	Cultura corporal	Aprendendo no embalo das cantigas de roda
Leudson Sanderley Almeida de Souza	Linguagens	Línguas estrangeiras	Oficina de língua estrangeira
Mayse de Medeiros Freitas	Linguagens	Produção e fruição das artes	O teatro e suas contribuições na formação do sujeito

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Avaliando o resultado da nova metodologia, os professores e a equipe pedagógica chegaram à conclusão de que ficou mais fácil de acompanhar os alunos quanto à frequência e à avaliação, além de aumentar o número de participantes nas oficinas no contraturno. Perceberam que aproximou mais os alunos dos professores, pois, anteriormente, os professores não conseguiam manter a clientela/alunos em todos os encontros. No que concerne ao planejamento das ações/atividades, existe uma grande dificuldade em planejar com a participação de todos os professores/por área de conhecimento porque alguns professores trabalham em outras instituições: município, particular e até mesmo no estado. A

equipe pedagógica planeja semanalmente com os professores, que podem participar no contraturno, quando eles vão orientar os projetos dos alunos, e bimestralmente acontece o planejamento integrado; enquanto isso, a equipe pedagógica faz a articulação entre os professores. Segundo a equipe que apresentou a síntese, os alunos, a princípio, não gostaram da proposta, mas, depois das atividades desenvolvidas, compreenderam que isso favoreceu a aprendizagem.

Da **Escola 02**, participou da reunião apenas a coordenadora pedagógica, que também é a Orientadora de Estudos do Pacto. No seu relato, feito oralmente sem *slides*, citou que todos os anos, antes do início do ano letivo, faz um estudo. A ênfase foi a importância e a necessidade de integração das ações do Pacto ao ProEMI. Em seguida, apresentou os projetos interdisciplinares e as ações realizadas, tais como: feira de ciências, festival junino, prevenção contra as drogas em parceria com a Fazenda Esperança (para recuperação de viciados), sarau literário, e aulas para o ENEM, que foram inovados com a criação de um *site* no qual os alunos que moram na zona rural ou até mesmo os alunos da zona urbana, quando não podem comparecer, realizam as atividades através dele. Um projeto muito interessante é a caravana da inclusão, em parceria com algumas instituições – os professores e os alunos vão a uma comunidade rural para pesquisar, caracterizam, veem as necessidades e realizam um dia de ação solidária com palestras, apresentações culturais e diversas ações, dependendo da necessidade. Finalizando a sua apresentação, ela ressaltou que tem dificuldades de reunir os professores para planejar, porém o planejamento é realizado todas as quintas-feiras com quem pode participar. Mensalmente, é realizado o planejamento coletivo.

Da **Escola 03**, estavam a coordenadora pedagógica e a articuladora do ProEMI. O estudo da cartilha foi realizado em um dos encontros do PNFEM com o objetivo de favorecer o entendimento da necessidade de integração entre o Pacto e o PNFEM. Na apresentação, elas falaram que solicitam aos professores que motivem os alunos, porque eles têm mais contato com eles, e que todos devem participar dos projetos, independentemente de terem hora suplementar ou não. Por ser uma escola com apenas 4 turmas e poucos professores, realizaram somente 4 projetos: sarau literário com as disciplinas de língua portuguesa, inglês e espanhol; feira de ciências; salão de movimentos (saúde/alimentação/esporte/lazer); e gincana cultural. Quanto ao planejamento, tentam conciliar com a disponibilidade dos professores, tendo em vista que estes trabalham em outras escolas.

Da **Escola 04**, estavam presentes a coordenadora pedagógica e a articuladora do ProEMI, que declararam que, depois da adesão ao Inovador, os alunos ficaram mais interessados e assíduos e que as atividades/oficinas acontecem aos sábados, decididas com os

alunos, os professores e a equipe pedagógica e gestora. Um fato interessante nessa escola é que os alunos do 9º ano são convidados a participar das atividades/ações do ProEMI porque no ano seguinte serão alunos do Ensino Médio. Os projetos integradores acontecem por semestre. No primeiro semestre, houve a feira de ciências, no segundo semestre, a amostra cultural e, durante todo o ano, foram realizados 2 projetos. O primeiro intitulou-se “Produzindo e apreciando arte” – dança, música, teatro, grafite, show de talentos. A cada sábado um professor coordenava as atividades/culminância das atividades realizadas durante a semana. No “Gincana solidária”, as tarefas eram postadas no Facebook e todas as ações ocorriam através da rede social. Quanto ao planejamento, era feito todas as segundas-feiras após o término das aulas. As atividades eram planejadas com antecedência sempre. Porém, existe a dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade por causa da falta de prática e até mesmo de estudo de alguns professores. Sobre o estudo da cartilha, discutiram todos a partir de uma leitura coletiva dialogada.

Da **Escola 05**, apenas a coordenadora pedagógica estava na reunião, que justificou a ausência dos demais da equipe, que somente poderiam comparecer no turno vespertino, e a sua participação no ProEMI há apenas três meses. Ela foi muito breve na sua apresentação. Citou que estavam trabalhando com 7 projetos, mas não apontou quais e que as atividades eram realizadas todos os dias no 6º horário, que não tinham dificuldade no que se refere à participação dos alunos nem quanto ao planejamento junto aos professores, pois considerava a equipe muito integrada.

Da **Escola 06**, estavam presentes o gestor, o coordenador pedagógico, o articulador do ProEMI e o Orientador de Estudos do PNFEM, o qual se destacou na apresentação porque começou com o estudo da cartilha, falando sobre o planejamento coletivo e individual (para professores que têm redução de carga horária), durante os encontros de formação do Pacto, porém ainda não conseguiram o planejamento por área devido à disponibilidade dos professores. Em seguida, abordaram as bases legais discutidas no encontro e que fundamentam o Pacto e o ProEMI (Lei 9.394/96, portaria da avaliação 1033, Documento Orientador do ProEMI, cartilha do ProEMI, projeto político-pedagógico, regimento escolar). As atividades integradoras foram: FICIMS, FESTIART, produção textual, jornal escolar, empreendedorismo juvenil, estudos complementares para o ENEM, estudos complementares em matemática, esportes de quadra, minicurso de língua espanhola, etnicidade: iguais apesar das diferenças, diferentes apesar da igualdade, metodologia do estudo da cartilha Conversando sobre o ProEMI – participação de representante da 12ª DIREC, formação de grupos para leitura e apreciação da cartilha do ProEMI e apresentação das discussões em dois

grupos (GRUPO 1: Foi discutido que devemos nos policiar no planejamento individual e coletivo, assim articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. GRUPO 2: Foi discutido que os alunos não compreendem a importância das Atividades Integradoras. Primeiro, por não conhecerem o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Segundo, por ainda estarem limitados à ideia de conteúdos e disciplinas fechadas).

Para que as ideias apresentadas na cartilha ProEMI aconteçam na realidade da escola, é preciso um planejamento articulado entre equipe pedagógica, professores e demais funcionários. Esse planejamento deve articular os conteúdos das Atividades Integradoras com aqueles trabalhados nas diferentes disciplinas.

Da **Escola 07**, estavam presentes a gestora, a coordenadora pedagógica e a articuladora do ProEMI, que também é Orientadora de Estudos do Pacto. Comentaram que fizeram uma retrospectiva desde 2009 até 2014, lembrando os aspectos positivos e negativos para os professores compreenderem a importância da integração entre Pacto e ProEMI. Após a retrospectiva, as dificuldades apontadas foram: falta de compromisso dos alunos; participação dos pais e responsáveis na educação dos jovens; fortalecimento pedagógico; planejamento coletivo; falta de comunicação entre os segmentos da escola; falta de compromisso de alguns funcionários; regras bem definidas; que todos conheçam a missão da escola, a proposta pedagógica, os índices classificatórios de avaliação e falem a mesma língua; cumprimento de calendário; metodologia muito tradicional; projetos desenvolvidos muito próximos um do outro; pequenos projetos sem uma programação prévia; falta de preparação para o Enem desde o 1º ano; aulas de campo para poucos privilegiados (3º ano); e os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base para a integração curricular.

3 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO EM MOSSORÓ/RN – 12ª DIREC

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), instituído pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, surgiu a partir da necessidade de pôr em prática o apoio técnico proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), previsto desde o início da sua implantação, em 2009. O primeiro Documento Orientador do ProEMI apresenta pressupostos para o estabelecimento de políticas educacionais para adolescentes e jovens, com a oferta de um Ensino Médio de qualidade de acordo com os indicativos propostos para a organização curricular dessa etapa da educação básica, adequados à realidade dos estudantes e da sociedade moderna. O ProEMI foi instituído para dar apoio técnico e financeiro às escolas, visando melhorar a qualidade do EM. Entretanto, desde sua implementação em 2010, somente possibilita apoio financeiro pelo fato de oportunizar as escolas a realizarem atividades diferenciadas, a partir da elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular, proporcionando inovação pedagógica, favorecendo a aprendizagem dos estudantes e um maior interesse, fazendo com que o estudante permaneça na escola e conclua o Ensino Médio. O que faltava no ProEMI era o apoio técnico pedagógico, o qual está sendo disponibilizado a partir do PNFEM, que representa a articulação de estratégias e implantação de políticas com o objetivo de elevar o padrão e a qualidade do Ensino Médio no Brasil, em suas diferentes modalidades.

Duas ações estratégicas são prioritárias: primeira, o redesenho curricular, articulado às ações do ProEMI em desenvolvimento nas escolas; segunda, a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, que teve início no primeiro semestre de 2014 com a primeira etapa em todos os estados do Brasil.

O Pacto, como é popularmente chamado, em seu Documento Orientador propõe a formação continuada com o objetivo de promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012).

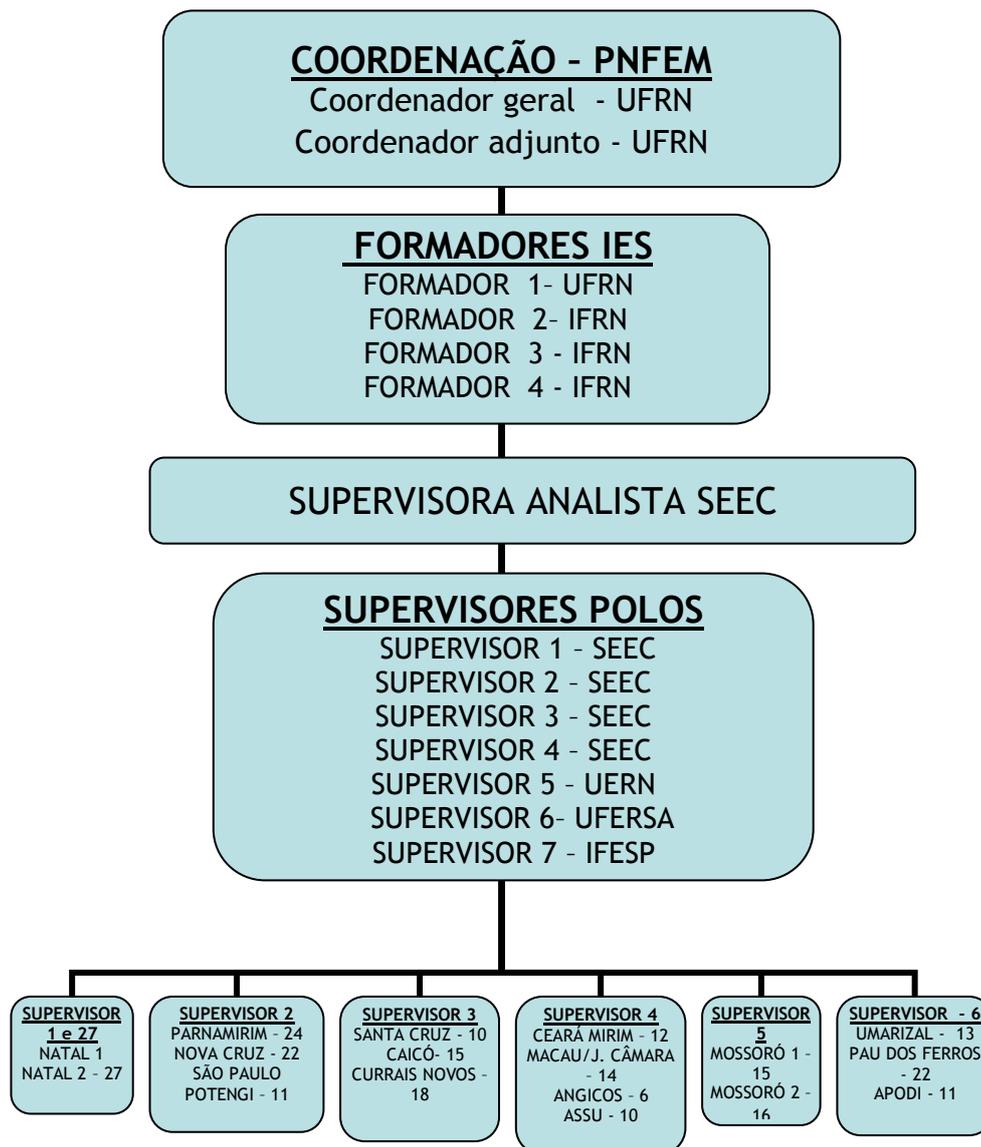
O desenho da formação continuada, no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), universidades, Conselho Nacional de

Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

O Pacto é constituído, principalmente, pela articulação de ações existentes do MEC com as Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais e de novas proposições de ações, que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos.

De acordo com o Documento Orientador, o Pacto possui a seguinte estrutura: as Instituições de Ensino Superior (IES), em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, são responsáveis pela Formação dos Formadores Regionais das IES, os quais seriam os responsáveis pelos Formadores Regionais das DIREDs, que, por sua vez, atuam nas escolas. No estado do RN, o programa é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), articulado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy (IFESP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC). As IES, articuladas à SEEC, selecionam e indicam os supervisores para acompanhar e visitar as DIREDs por polo, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Estrutura da Composição do PNFEM – RN /2013



Fonte: SEEC – RN /2013.

O estado selecionou 17 formadores regionais por meio de edital. A seleção foi feita pela SEEC e pelo IFESP, que realizavam os encontros (formação) com os orientadores de estudos, responsáveis pela formação dos professores e coordenadores das escolas de Ensino Médio. A formação continuada prevê a realização de cinco etapas em seu Documento Orientador. Atualmente (2013), foram asseguradas pelo Ministério de Educação apenas duas etapas, I e II Etapas do PNFEM, sendo a primeira etapa realizada no período de setembro de 2013 a fevereiro de 2014, compreendendo os seguintes campos temáticos:

Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação

no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular (BRASIL, 2014, p. 5).

A II Etapa, iniciada em fevereiro de 2015, foi finalizada em junho de 2015 e compreendeu um

estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2012) e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna) e Matemática (BRASIL, 2014, p. 5).

Considerando a proposição das cinco etapas do Pacto, o curso favorece a articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, fundamentando-se em conhecimentos científicos e didáticos e pensando a escola como espaço preferencial de formação continuada a partir dos encontros de formação. Além disso, visa a (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico nas escolas, a (re)elaboração do regimento escolar e a elaboração do currículo com perspectiva de integração curricular, assumindo como eixo central o desenvolvimento da temática “sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral”.

Trata-se de um curso de aperfeiçoamento com duração de 10 meses para a realização das atividades e de 12 meses para a execução completa do curso. De acordo com o previsto nos cadernos de formação do curso, em cada etapa são trabalhadas 100 horas, divididas em 50 horas de atividades coletivas e 50 horas de atividades individuais, desenvolvidas pelos Orientadores de Estudos (OE) com os professores e a equipe pedagógica na escola, podendo ser acrescentadas leituras e atividades complementares, conforme a necessidade e a realidade de cada escola.

As atividades individuais devem ser administradas pelos professores para a leitura dos textos básicos e pelo menos uma das atividades previstas em cada caderno precisa ser orientada e acompanhada pelo OE. As atividades coletivas são previstas para serem realizadas de acordo com os tempos e espaços da organização do trabalho pedagógico da escola, priorizando pelo menos 3 horas semanais. O OE pode elaborar um cronograma e rearranjar os encontros a partir da realidade da instituição na qual trabalha. Vale ressaltar que pode ser extrapolada a carga horária em cada etapa, não sendo permitido o contrário, ou seja, realizar em menos tempo do que o proposto.

Em cada etapa, o curso tinha como fundamentação teórica cadernos fornecidos pelo MEC, que foram usados como parâmetros para os encontros/estudos nas escolas, nas

formações das IES com os formadores regionais, dos formadores regionais com os Orientadores de Estudos e dos Orientadores de Estudos com os professores. A seguir, indicamos a relação dos cadernos trabalhados na I Etapa do PNFEM:

Caderno I – Ensino Médio e Formação Humana Integral: o texto traz uma breve retrospectiva histórica educacional do Brasil, com indicadores e informações essenciais para o entendimento dessa etapa da educação básica (Ensino Médio); em seguida aponta alguns desafios a serem enfrentados para garantir uma escola pública de qualidade;

Caderno II – O jovem como sujeito do Ensino Médio – nesse caderno são discutidas questões concernentes aos comportamentos dos estudantes, com destaque para a disciplina na escola, enfatizando que os problemas estão nos relacionamentos entre estudantes e professores e estudantes e instituições e que não existe “um” culpado, sendo preciso superar essa tendência em encontrar “o” culpado. Propõe aos professores e professoras: “é a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer – experiências, saberes, identidades culturais – é condição para o relacionamento e o diálogo” (BRASIL, 2013, p. 8).

Caderno III – O principal objetivo desse caderno é conduzir professores e professoras a refletirem sobre sua prática e as relações dessa prática com o currículo, iniciando com alguns conceitos que fundamentam a qualidade social do Ensino Médio; ainda, faz referências à organização pedagógica curricular, ao sentido do conhecimento e como este se articula com as dimensões da formação humana previstas nas DCNEM: cultura, ciência, tecnologia e trabalho.

Caderno IV – Áreas de conhecimento e integração curricular. Esse caderno proporciona o aprofundamento das áreas de conhecimento, caracterizando-as e apresentando perspectivas para um ensino integrado e estratégias para favorecer o entendimento da integração curricular.

Caderno V – Organização e gestão democrática da escola. Nesse caderno, são abordados textos relacionados à gestão e à organização do trabalho pedagógico, trazendo reflexões sobre a gestão democrática da escola e da educação e sobre a atuação do gestor, do conselho escolar, do grêmio estudantil e da gestão democrática, concluindo com os desafios para a reflexão e a prática na escola a partir do PPP em ação.

Caderno VI – Avaliação no Ensino Médio. O texto propõe discussões que consideram os estudantes e professores como sujeitos históricos, participantes ativos e protagonistas, inferindo que o processo de avaliação deve estar inserido nas ações do PPP, conforme a proposta de formação humana integral prevista nas DCNEM. Discute vários tipos de

avaliação: da aprendizagem, avaliações internas e externas e avaliação institucional, agregando formação, reflexão e ação ao apresentado pela Portaria 1033/2008, que define as diretrizes para a avaliação da educação básica no RN.

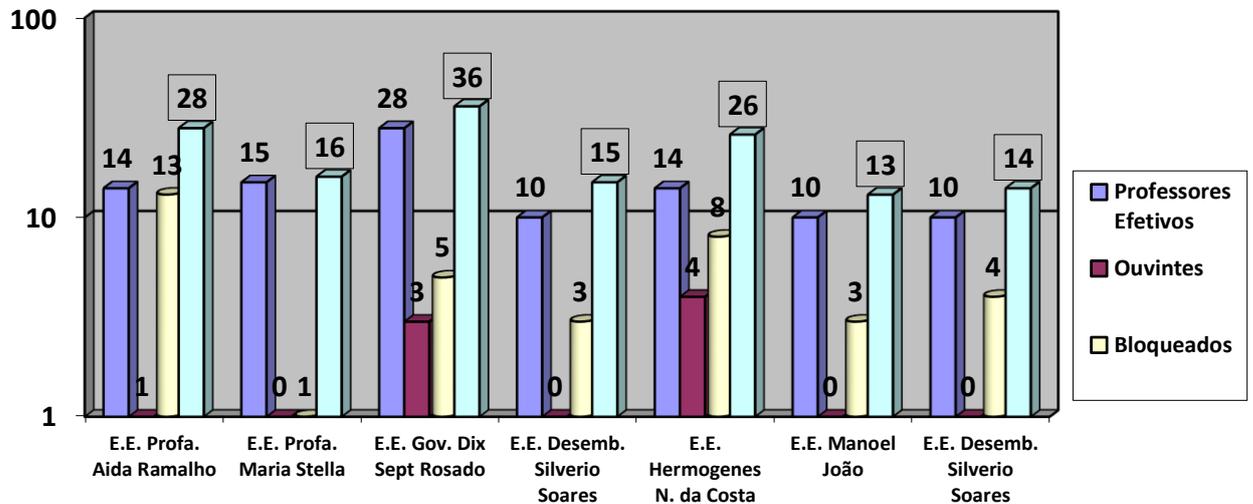
Quanto aos cadernos da II Etapa do PNFEM, será apenas citado, podendo ser encontrado para maior entendimento no sítio do MEC, conforme as referências bibliográficas no final desta dissertação. A seguir, indicamos a relação nominal dos cadernos da II Etapa: caderno I – Organização do trabalho pedagógico; caderno II – Ciências humanas; caderno III – Ciências da natureza; caderno IV – Linguagens; e caderno V – Matemática.

Durante a realização dos encontros de formação, desde a dos formadores regionais até a do chão das escolas, considerando a formação dos professores com os Orientadores de Estudos, fomos percebendo que o proposto nos cadernos, tanto nos da I quanto nos da II Etapa, estava intimamente relacionado com as práticas vivenciadas nas escolas, como se tratasse de um resgate da vivência didático-pedagógica das atividades escolares realizadas pelos professores com os estudantes, propondo reflexão e, conseqüentemente, novas ações fundamentadas em um referencial teórico que define concepções, conceitos, conteúdos para o Ensino Médio.

O curso na 12ª DIREDE teve início em setembro de 2014, sendo que de setembro a janeiro de 2015 foram realizados vários encontros para estudos, discussão e realização das atividades de reflexão e ação propostas ao final de cada capítulo que compõem cada caderno. Na 12ª DIREDE, são duas formadoras regionais que desenvolvem trabalho junto a 30 escolas em toda a sua circunscrição, envolvendo 8 municípios: Areia Branca, Baraúna, Governador Dix-sept Rosado, Grossos, Mossoró, Serra do Mel, Tibau e Upanema. Uma das formadoras regionais atende 16 escolas e a outra, 14 escolas.

É importante destacar que neste trabalho consideramos as atividades realizadas com as sete escolas que fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), sendo seis em Mossoró: E. E. Governador Dix-sept Rosado, E. E. Aída Ramalho, E. E. Professor Manoel João, E. E. Hermógenes Nogueira da Costa, E. E. Moreira Dias, E. E. Professora Maria Stella e uma em Areia Branca: E. E. Desembargador Silvério Soares. A seguir, apresentamos um gráfico demonstrativo de professores efetivos, ouvintes e bloqueados – aqueles que participam de outros programas do MEC.

Gráfico 2 – Quantidade de professores por escola do PNFEM



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir daqui irei me referir às escolas usando a seguinte denominação: Escola 01, Escola 02, Escola 03, Escola 04, Escola 05, Escola 06, Escola 07.

Seguindo a metodologia definida pela coordenação do Pacto – SEEC/UFRN, cada Orientador de Estudo (OE) das escolas, ao realizar os encontros de formação com os professores da sua escola, deveria produzir relatórios descrevendo as ações desenvolvidas durante a execução dos encontros e entregá-los ao seu respectivo FR (Formador Regional). Sou a FR1 e técnica pedagógica da 12ª DIREC, acompanho/coordeno as ações do Ensino Médio desde o ano de 2003, sendo inclusive pioneira na implantação e implementação do ProEMI, não apenas enquanto técnica pedagógica da 12ª DIREC, mas também no estado do Rio Grande do Norte. Na época da adesão, das 11 escolas que aderiram em 2009, 7 estavam sob a circunscrição da 12ª DIREC.

A seguir, descrevo as atividades desenvolvidas pelos OE em cada escola a partir do que se encontra nos relatórios referentes aos encontros da I Etapa do PNFEM. Para a elaboração dos relatórios, ficou decidido que seria um único modelo tanto para os FRs quanto para os OEs no primeiro encontro, ou seja, na semana de formação, em comum acordo entre todos: coordenação da UFRN, SEEC, formadores das IES e Formadores Regionais (em todo o estado são 17 Formadores Regionais). Apresento uma descrição dos relatórios recebidos dos OEs das sete escolas que participam do ProEMI, especificamente no que concerne aos itens: atividades individuais e coletivas com os professores; atividades realizadas pelos professores em sala de aula com os estudantes e a participação dos professores nos encontros com os OEs.

3.1 Relatórios Parciais da I Etapa

Os gestores das escolas do RN são escolhidos por eleições diretas (gestor e vice-gestor), conforme orientação da Lei Complementar n. 290, de 16 de fevereiro de 2006, que “*Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências*”, fazendo também parte da equipe 1 coordenador administrativo e 1 coordenador pedagógico. As sete escolas que participam do ProEMI desde sua implantação em 2009 o fazem por adesão após serem consultadas se desejariam ou não aderir ao ProEMI, após consultarem toda a comunidade escolar.

Escola 1: caracterização

A E1 oferta Ensino Fundamental e Médio, nos períodos matutino e vespertino e, no noturno, somente Ensino Médio. No matutino, são 334 estudantes matriculados, no vespertino, 159, e no noturno, 165. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas e projetos integradores do ProEMI. Ao todo, são 493 estudantes. Há também 1 apoio pedagógico em cada turno e 25 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

A seguir, uma síntese a partir dos dados coletados nos relatórios parciais do PNFEM com os itens citados anteriormente.

Na Escola 1, as atividades foram realizadas em 5 encontros de 8 horas, conforme o que está descrito no relatório. São 35 participantes, sendo 31 professores, 3 apoios pedagógicos e 1 OE. A frequência variava entre 32 e 33 participantes. Um fato que chamou a atenção foi a ausência da gestora da escola nos encontros, embora considerada necessária sua presença por dois motivos: primeiro, porque os gestores são professores que no momento estão fora da sala de aula, mas, após o final do mandato³ de dois anos, voltam para a sala de aula.; segundo, porque é necessária a presença do gestor no planejamento das atividades pedagógicas da escola.

As atividades individuais foram realizadas sempre com a leitura prévia dos cadernos e/ou documentos oficiais referentes ao Ensino Médio, tais como: Portaria 1.140/13 e Resolução 51/13 sobre o PNFEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,

³ O mandato pode ser prorrogado por mais dois anos, conforme Lei Complementar n. 290, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

podendo ainda os encontros serem iniciados com uma questão problematizadora para ser discutida. Exemplos:

1. Você já se sentiu excluído e/ou incluído nas decisões que afetam a vida da escola e o seu trabalho? Em que momento? Nesse caso, foi por ocasião da discussão sobre a Gestão Democrática, caderno V;
2. “Como pensar no redesenho curricular a partir da realidade e contexto pelo qual a escola está inserida”? Estudo e discussão do caderno III/I Etapa: “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”;
3. “Que tipo de cidadão formar? Que atividades organizar”? Estudo e discussão do caderno II da I Etapa: “O jovem como sujeito do Ensino Médio”.

As atividades coletivas foram realizadas sempre a partir das questões problematizadoras obedecendo esta sequência: discussão da questão problematizadora; apresentação de vídeos relacionados aos temas em estudo; rodas de diálogos; leitura e discussão dos cadernos; atividades em grupos a partir das atividades de reflexão; e ações propostas no caderno. Logo em seguida, eram feitas as apresentações dos grupos. Algumas ações merecem ser mencionadas: como: uma carta de boas-vindas para os estudantes e a exibição de vídeos relacionados à temática em discussão no caderno. Nessa escola, foram apresentados 5 vídeos. As atividades realizadas em sala de aula pelos professores foram citadas, mas não descritas nos relatórios.

Quanto à participação dos professores, consideramos significativa, pois, dos 31 professores, 3 apoios pedagógicos e a Orientadora de Estudo, totalizando 35 participantes, a frequência foi positiva nos 5 encontros.

Escola 2: caracterização

A E2 é exclusiva de Ensino Médio, funcionado nos turnos matutino e vespertino. O turno noturno foi desativado no início de 2015, tendo como principal motivo a evasão dos estudantes. No matutino, são 334 estudantes matriculados; no vespertino, 159. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI: 493 estudantes. A Escola 2 conta com as ações de 1 apoio pedagógico em cada turno e 25 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

Na Escola 2, as atividades foram realizadas em 6 encontros, 1 encontro de oito horas e 5 encontros de seis horas, o que foi acordado entre os participantes segundo a disponibilidade de cada um.

As atividades individuais foram iguais em todos os encontros. Os professores faziam uma leitura prévia do caderno que seria trabalhado no encontro seguinte e escolhiam umas das atividades de reflexão e ação para aplicar em sala de aula.

As atividades coletivas seguiam um roteiro semelhante em todos os encontros: apresentação das atividades de reflexão e ação realizadas em sala de aula pelos professores; exibição dos vídeos “Bem-vindo ao Pacto” e “A crise no Ensino Médio”; leitura e discussão do caderno que estava em estudo; atividades em grupo e apresentação dos grupos; produção de uma carta aberta para os estudantes com as boas-vindas para o ano letivo de 2015; roda de diálogos; estudos dos documentos oficiais referentes ao PNFEM, Portaria 1.140/13 e Resolução 51/13 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, além dos documentos internos da escola: Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e o Relatório do Fórum de Gestores, elaborados por representantes (gestor e coordenador pedagógico) das escolas estaduais de Ensino Médio que participaram do fórum em 2013, finalizando com a avaliação do encontro. O último encontro aconteceu para planejar as atividades da Jornada Pedagógica para o ano de 2015.

As atividades realizadas em sala de aula pelos professores foram orientadas pelo OE e tiveram como resultado a produção de um vídeo com os alunos sobre o uso da *internet* e a reflexão sobre a música “Para dizer que não falei das flores”, com o objetivo de estimular a participação nos colegiados: grêmio estudantil e conselho escolar.

A participação dos professores foi muito significativa nos 6 encontros, com 18 professores, 1 apoio pedagógico e a Orientadora de Estudo, totalizando 19 participantes. Alguns faltaram, mas justificaram a ausência.

Escola 3: caracterização

A E3 oferta Ensino Fundamental e Médio nos turnos matutino e noturno; no noturno, somente Ensino Médio. No matutino, há 334 estudantes matriculados; no noturno, 165. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI. Ao todo, são 493 estudantes, 1 apoio pedagógico em cada turno e 11 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

Na Escola 3, segundo consta nos relatórios, ocorreram cinco encontros, sendo dois de 8 horas e nove encontros de 4 horas. O cronograma foi definido em comum acordo com os participantes.

Nas atividades individuais, foram realizadas as seguintes ações: no primeiro encontro, não foram mencionadas. Somente a partir do segundo encontro foram registradas nos relatórios estas atividades: escrever um texto propondo soluções para o seguinte questionamento: “Como chegar à universalização do Ensino Médio”?; apresentação dos questionamentos pelos professores; elaboração de um plano de aula interdisciplinar que trate das redes sociais; leitura prévia dos cadernos; apresentação das reflexões/ações dos cadernos III e IV; enquete no Facebook da escola solicitando sugestões aos estudantes para que lançassem propostas, sugestões de temas e de projetos para que possam ser trabalhados no currículo; disciplinas e outros arranjos curriculares em 2015 por cada professor. Além disso, houve sistematização das sugestões por cada professor, escrita a partir de um texto evidenciando as contribuições do que ensina para o desenvolvimento intelectual e moral do estudante; leitura prévia sobre a avaliação no Ensino Médio; identificação nos documentos da escola: PPP e regimento escolar; bem como discussão sobre definição, instrumentos, concepções, critérios ou atribuição de notas ou conceitos de avaliação e outras observações consideradas importantes.

Nas atividades coletivas, foram realizadas as seguintes ações: a) repasse das informações sobre o PNFEM: Portaria n. 1.140 – 22/12/2013; DCNEM – Resolução n. 02 – 30/02/2012; LDB 9.394/96, ênfase no art. 14; discussão do Relatório do Redesenho Curricular; atividades em grupo das questões dos cadernos – Reflexão-ação e apresentações; b) adequação do Questionário socioeconômico; c) exposição de vídeos: 1 – Educação: o desafio da qualidade; 2 – Introdução: Educação: o desafio da qualidade no Ensino Médio; 3 – O direito de aprender: educação integral e comunitária; 4 – Não é sério – Charlie Brown Jr.; d) leitura e discussão do caderno V – Gestão democrática: grêmio estudantil e conselho escolar; e) apresentação da proposta do projeto integrador: “Educação Alimentar e Nutricional”; f) elaboração de uma proposta curricular a partir de um processo produtivo, fato ou fenômeno; g) exposição dos vídeos: “Em busca de Joaquim Venâncio”, “Escola: Currículo, Ideologia e poder” e “Sete vidas eu tivesse”; h) debate sobre a questão: que relações existem entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura?; i) leitura, análise e sistematização das DCNEM; j) apresentação e análise crítica do texto escrito pelo professor, no sentido de indicar quais os conhecimentos mais relevantes das diferentes áreas; k) resposta aos seguintes questionamentos: “Quais têm sido os maiores

desafios no campo da avaliação educacional?"; "Qual sua concepção de avaliação e como ela se constitui na sua trajetória docente?"; Em grupo, analisar os resultados das avaliações nacionais e internacionais e compará-las com as atividades avaliativas da escola e como têm sido utilizados os seus resultados. Em sala de aula, os professores realizaram as seguintes atividades: aplicação do questionário socioeconômico com os estudantes; a OE descreveu no relatório o resultado do questionário: baixo poder aquisitivo, pois, exceto alguns estudantes do noturno que trabalham, muitos deles são beneficiados com programas sociais, como, por exemplo: o bolsa família. A maior parte mora próxima à escola, especificando que no turno matutino a maioria somente estuda, enquanto, no noturno, a grande parte estuda e trabalha, de modo que muitos vêm do trabalho para a escola. No relatório, não consta a quantidade de estudantes. Outra atividade foi a produção de um vídeo-reportagem com os estudantes a partir do seguinte questionamento: "Como virar este jogo e construir novos relacionamentos entre professores e seus estudantes"? A produção do vídeo foi feita em cada uma das séries do Ensino Médio: 1ª, 2ª e 3ª, havendo em cada uma das salas um professor para coordenar a produção do vídeo. Outra atividade realizada foi a solicitação no Facebook da escola, por parte do professor, de sugestões para a elaboração do currículo integrador.

Quanto à participação, os 9 professores, 1 apoio pedagógico e o OE estiveram presentes em quase todos os encontros. Somente no último, em janeiro, faltaram dois professores, como era de se esperar, pois estavam de férias.

Escola 4: caracterização

A E4 oferta Ensino Fundamental e Médio, sendo no vespertino Ensino Fundamental e Médio e no noturno somente Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. No vespertino, são 220 estudantes matriculados, enquanto no noturno são 165. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI: 220 estudantes. A Escola 4 conta ainda com: 1 apoio pedagógico em cada turno e professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

Na Escola 4, houve seis encontros, começando com a aula inaugural de 4 horas, seguidos de quatro encontros de 8 horas e dois encontros de 4 horas. Não consta no relatório atividade individual realizada na aula inaugural.

Nas atividades individuais, foi registrada a seguinte ação: leitura prévia dos cadernos a cada encontro.

Nas atividades coletivas, ocorreram as seguintes ações: na aula inaugural, houve a leitura e reflexão da parábola do semeador; repasse das informações sobre o quadro de rendimento da escola 2012/2013; apresentação do Pacto e seus princípios norteadores; e orientação sobre a plataforma SEDIS. Nos encontros, destacam-se estas ações: trabalhos em grupo das atividades de reflexão e ação dos cadernos I, II, III, IV, V e VI; socialização das atividades.

No item participação dos professores, registramos a frequência significativa dos envolvidos. Destaque para a presença da gestora e apoios pedagógicos da escola.

Escola 5: caracterização

A E5 oferta Ensino Fundamental e Médio, sendo no matutino apenas Ensino Fundamental e no vespertino e no noturno somente Ensino Médio. No vespertino, há 311 estudantes matriculados e no noturno, 165. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI. A escola conta com as ações de 1 apoio pedagógico em cada turno e 14 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

O Orientador de Estudo da Escola 5 realizou 6 encontros: 3 de 2 horas e 3 de 8 horas. Nas atividades individuais, foram registradas as seguintes ações: na aula inaugural, não houve registro das atividades. Nos demais encontros, a dinâmica foi a mesma: leitura prévia e apresentação das duplas dos VI cadernos, seguindo-se da exposição do ponto de vista de cada professor sobre o assunto em pauta, conforme combinado.

As atividades coletivas começaram com a apresentação dos principais objetivos do programa e de sua organização estrutural, a elaboração de um cronograma de acordo com a realidade da escola e disponibilidade dos professores, a exposição dos cadernos e divisão dos grupos para estudo, a divisão em duplas para leitura prévia do caderno I, para apresentação no próximo encontro, e, por último, a discussão da portaria que autoriza o PNFEM 1.140/13, da Resolução 51/13 e das DCNEM, cujas informações foram enviadas para um *e-mail* coletivo.

Em seguida, foram registradas discussões acerca dos desafios que permanecem no EM e debates de como desenvolver estudos que fundamentam as práticas pedagógicas para consolidar a prática do PNFEM. Os professores dos turnos vespertino e noturno elaboraram um questionário socioeconômico e o enviaram para a OE fazer a sistematização. As demais ações foram: divisão das atividades de reflexão e ação do caderno V; explicação sobre o porquê de estudar o caderno V, para depois voltar à sequência dos cadernos; discussão sobre a importância do conselho escolar e do grêmio estudantil; discussão e debate sobre os tópicos

do caderno II; e elaboração de uma carta em grupo tratando da postura enquanto profissional da educação, propondo melhorias. As divisões foram preestabelecidas: leitura e discussão em duplas – caderno III.

Atividades em sala de aula: no segundo encontro, os professores aplicaram o questionário socioeconômico, todos no mesmo dia; no segundo e terceiro encontros, eles conversaram em sala a respeito da importância do grêmio estudantil. Alguns professores não concordaram com a criação do grêmio: “Só vai trazer problemas”. No quarto e quinto encontros, a conversa com os estudantes voltou-se para as possíveis mudanças com vistas a melhorar a qualidade do ensino: expectativas, pontos positivos e negativos.

No item participação dos professores, registramos a frequência significativa dos envolvidos: 10 professores, 2 apoios pedagógicos e o Orientador de Estudo, totalizando 13 participantes.

Escola 6: caracterização

A E1 oferta Ensino Fundamental e Médio, sendo nos turnos matutino e vespertino Ensino Fundamental e Médio e no noturno somente Ensino Médio. No matutino, há 152 estudantes matriculados; no vespertino, 231; e, no noturno, 130. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI: 383 estudantes. A E5 conta com as ações de 1 apoio pedagógico em cada turno e 25 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

Na Escola 6, o Orientador de Estudos realizou 5 encontros: 3 encontros de 8 horas e 4 encontros de 4 horas. Nas atividades individuais realizadas pelos professores, foram registradas as seguintes ações: leitura prévia do caderno V; leitura prévia do caderno III; breve relato dos professores; leitura prévia do caderno IV; leitura, análise e sistematização das DCNEM; releitura dos cadernos III, IV e VI e das DCNEM; solicitação de relatório final da primeira etapa: síntese das atividades realizadas; perspectivas e sugestões para a 2ª Etapa a ocorrer em 2015.

As atividades coletivas foram registradas da seguinte forma: repasse das informações sobre o *Pacto*; apresentação do caderno I com o vídeo “Formação Humana Integral”; formação de grupos de estudos com leitura e debate; socialização das atividades em grupo; elaboração de um cronograma dos encontros; apresentação dos vídeos “Como é o aluno do séc. XXI?” e “Motivação para o professor”; apresentação das atividades vivenciais e individuais; apresentação do caderno II como proposta de estudo; apresentação do vídeo “O

jovem como sujeito do Ensino Médio”; exposição da plataforma SEDIS; atividade em grupo: um grupo redigir uma carta e o outro grupo elaborar um questionário; acolhida com o texto “Estamos em construção”; socialização das atividades individuais e coletivas – carta aberta à comunidade; estudo do caderno V; apresentação dos vídeos “Organização e Gestão Democrática da Escola” e “Princípios básicos da gestão democrática”; fundamentação do conselho escolar e grêmio estudantil; promoção de momentos de reflexão a partir do estudo dos cadernos III, V e DCNEM, das situações vivenciadas em sala de aula e dos documentos da SEEC; apresentação do Relatório Geral do Fórum de Gestores das escolas de EM – proposta de redesenho curricular; leitura em grupo do caderno III; apresentação dos vídeos “A crise no Ensino Médio e currículo” e “A consciência da sua missão”; discussão do estudo do caderno III; formação de grupos para discussão sobre a reflexão e a ação do caderno III; encaminhamento de propostas para a reestruturação do PPP da escola à luz das DCNEM e do relatório do Fórum de Gestores; apresentação da pauta para estudo dos cadernos IV e VI; exibição do vídeo “Interdisciplinaridade e transversalidade”; momento de reflexão sobre a prática; formação de grupos por área de conhecimento para propor atividades integradoras e socialização das atividades; apresentação do vídeo “Avaliação no Ensino Médio”; análise dos resultados da escola; análise da avaliação no PPP, perspectiva de uma proposta de avaliação para 2015; discussão na Jornada Pedagógica; debate das seguintes questões problematizadoras: 1 – Desafios no campo da avaliação educacional?; 2 – Qual sua concepção sobre avaliação? 3 – Após análise do PPP, responda: A – Definição de avaliação; B – Quais os instrumentos e procedimentos utilizados; 3 – Critérios para atribuição de notas ou conceitos; 4 – Outras observações que considere importantes.

Em sala de aula, havia apenas uma atividade descrita em um relatório: desenvolver uma proposta pedagógica inovadora envolvendo o conteúdo do caderno II.

Quanto à participação dos professores, os registros da frequência foram significativos: 11 professores, 2 apoios pedagógicos e 1 OE, totalizando 14 participantes.

Escola 7: caracterização

A E7 é exclusiva de Ensino Médio. Funciona em Areia Branca, uma cidade próxima a Mossoró/sede da 12ª Dired, nos turnos matutino e vespertino. No matutino, há 374 estudantes matriculados; no vespertino, 159, distribuídos nas três séries do EM. Todos os estudantes do diurno estão matriculados nas oficinas do ProEMI: 533 estudantes. A exemplo

das demais, a E7 conta com 1 apoio pedagógico em cada turno e 14 professores efetivos, sendo 1 professor articulador que coordena as ações do ProEMI.

3.2 Relatórios finais da I Etapa

Após a finalização dos encontros para estudos dos cadernos I, II, III, IV, V e VI, os orientadores de estudos, os professores e os apoios pedagógicos elaboraram um relatório final/conclusão da I Etapa, solicitação da coordenação geral da UFRN como instrumento de avaliação complementar referente ao mês de janeiro, por ser o mês de férias dos professores. No relatório final, estão registradas as atividades individuais e coletivas realizadas pelos professores, Orientadores de Estudos e apoios pedagógicos das 7 escolas do ProEMI envolvidas no PNFEM. Apresentarei os registros dos avanços, as fragilidades identificadas na orientação, no acompanhamento e na realização das atividades de formação, descritos nos relatórios no decorrer da I Etapa e, por último, a perspectiva e os encaminhamentos de todos para a II Etapa, que se iniciou em fevereiro de 2015, na Jornada Pedagógica, em cada escola, no período de 23 a 27 de fevereiro do mesmo ano. Visitando as escolas de Ensino Médio da rede estadual durante a Jornada Pedagógica, observei que mesmo com as que não estavam envolvidas no ProEMI as discussões eram sobre as ações do PNFEM, principalmente no que concerne à (re)elaboração do PPP, do Regimento Escolar e de um currículo integrado, ao conselho escolar e à criação/ativação do grêmio estudantil, ações previstas no PNFEM.

A seguir, destaca-se o quadro com os itens desenvolvidos pelas diferentes escolas.

Quadro 5 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM

AVANÇOS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Interesse nas atividades de estudo	X	X	X		X		X
Envolvimento dos alunos nas discussões	X		X		X		
Mudança de postura do professor em sala de aula		X		X	X		
Novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem		X		X	X		X
Desenvolvimento profissional dos pactuantes			X	X	X		
Fortalecimento da Educação Básica			X		X		X
Discussões e busca de soluções para os problemas da escola				X	X		
Planejamento coletivo					X		
Criação do Conselho de Classe							X
Busca de parcerias com IES							X

Produção de textos e vídeos com a participação dos alunos		X	X	X	X		X
-----------------------------------------------------------	--	---	---	---	---	--	---

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Destaco como os principais avanços os seguintes itens: interesse nas atividades de estudo; novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem; e produção de textos e vídeos com a participação dos alunos. Considerei os itens que foram elencados pelas escolas, superando 50%, ou seja, das 7 escolas, mais de 3 marcaram o mesmo item.

Quadro 6 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM

FRAGILIDADES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Ausência do material impresso do PNFEM	X						
Atraso no início dos estudos do PNFEM	X		X		X		X
Não participação de toda a comunidade escolar	X				X		
Dificuldades de manuseio do sistema <i>online</i>	X		X				
Ausência de estudos mais aprofundados dos cadernos de estudos	X				X		
Ausência de informações oficiais	X						
Pouco tempo para estudos dos cadernos		X	X		X		X
Dificuldades para reunir a equipe		X		X	X		
Demora no pagamento das bolsas		X					
Espaço físico da escola limitado				X			
Ausência dos diretores nos encontros					X		
Pouco conhecimento dos documentos oficiais					X		

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

No que diz respeito às fragilidades, os itens assinalados por mais de 50% das escolas foram apenas dois: atraso no início dos estudos do PNFEM e pouco tempo para estudos dos cadernos.

Quadro 7 – Síntese dos Relatórios Finais – I Etapa do PNFEM

PERSPECTIVAS	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Atualizar o PPP	X						
Atualizar o Regimento Escolar	X						
Aprofundar o estudo dos cadernos do PNFEM	X		X	X	X		X
Aprofundar a leitura dos documentos oficiais que fundamentam o PNFEM	X						X
Ampliar o curso para toda a comunidade escolar	X	X	X		X		

Incluir os gestores como cursistas	X				X		
Dar continuidade ao trabalho coletivo		X		X	X		X
Pagamento das bolsas em tempo hábil							
Acrescentar leituras complementares			X				
Reconhecer a importância do curso					X		
Monitoramento das atividades pedagógicas					X		
Integração do ProEMI com o PNFEM					X		X
Reorganizar os projetos existentes na escola					X		X

Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

No item perspectivas, apenas três quesitos alcançaram mais de 50%: aprofundar o estudo dos cadernos do PNFEM, ampliar o curso para toda a comunidade escolar e dar continuidade ao trabalho coletivo.

Após descrição e observação dos três itens acima relacionados, são perceptíveis as limitações das escolas quanto ao registro diário das atividades. Podemos perceber que nas respostas apresentadas nos relatórios finais algumas são comuns na maioria das escolas e outras, mesmo sendo consideradas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem durante os encontros e discussões do PNFEM, não foram registradas pela maioria das escolas.

3.3 Produção de vídeos com a participação dos estudantes

Durante a análise dos relatórios parciais da I Etapa e dos relatórios finais das escolas de Ensino Médio que participam do ProEMI, percebi que, em algumas delas, os professores produziram vídeos com os estudantes, o que despertou o meu interesse. Foram as seguintes escolas: **E2** – produziu 2 vídeos com a participação dos estudantes e professores; **E3** – produziu 1 vídeo com a participação dos estudantes e professores; e **E7** – produziu 2 vídeos com a participação dos estudantes e professores.

Em entrevista realizada com os OE das 3 escolas (**E2**, **E3** e **E7**), obtive os seguintes resultados (as perguntas foram as mesmas para as três OE):

- 1 – Como surgiu a ideia da produção dos vídeos?
- 2 – Quais e quantos participantes?
- 3 – Quanto tempo durou a gravação?
- 4 – Qual o objetivo da produção do vídeo?
- 5 – Qual a metodologia utilizada?
- 6 – Após a produção do vídeo, quais os resultados?

Na **E2** e na **E3**, a proposta para a elaboração do vídeo surgiu a partir do estudo do caderno II da Etapa I do PNFEM – “O jovem como sujeito do Ensino Médio”. O caderno

discute a questão da juventude na escola, incluindo as temáticas indisciplina, problemas de relacionamentos entre professores e alunos, falta de respeito, dispersão, vestimentas e uso das tecnologias, propondo um novo olhar, tendo como desafio a busca pela compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante nos dias atuais, em 4 (quatro) capítulos: 1) Construindo uma noção de juventude; 2) Jovens, culturas, identidades e tecnologias; 3) Projetos de vidas, escolas e trabalho; e 4) Formação das juventudes, participação e escola.

Cada uma das escolas produziu o vídeo a partir do caderno II da Etapa I, mas evidenciando/explorando um dos capítulos mais do que outros.

A **E2** produziu o vídeo principalmente a partir do item 4 – Formação das juventudes, participação e escola. O título do vídeo é: “As impressões dos alunos sobre a escola (V1)”.

A **E3** produziu dois vídeos, principalmente a partir do item 1 – Construindo uma noção de juventude – e do item 3 – Projetos de vida, escola e trabalho. O título do primeiro vídeo (V2) é “Juventude” e o título do segundo vídeo (V3) é “Juventude e trabalho”.

Na **E7**, o estudo do caderno V da Etapa I do PNFEM, “Organização e Gestão Democrática da Escola”, propõe discutir algumas questões e temas relacionados à gestão do trabalho pedagógico, para apresentar sugestões a partir dos encontros para estudo, envolvendo professores, alunos e seus familiares, a gestão da escola, o corpo técnico e os funcionários, em 6 (seis) capítulos: 1 – Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola; 2 – A direção da escola e a gestão democrática; 3 – O conselho escolar e a gestão democrática; 4 – O grêmio estudantil e a gestão democrática; 5 – Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado; 6 – A gestão do trabalho pedagógico: o PPP em ação.

A **E7** produziu dois vídeos, tendo como referência o caderno 1, mas o caderno V foi o que mais estimulou a sua produção. O primeiro vídeo (V4) tem como título “A gestão democrática na escola”; já o título do segundo vídeo (V5) é “O conselho de escola da E7”.

Quadro 8 – Informações sobre a produção dos vídeos

Escolas		Título	Quantos e quais os participantes?	Tempo da gravação
E2	V1	“As impressões dos alunos sobre a escola” < https://youtu.be/DsgO9ws65OQ >	6 alunos e 3 professores do EM	10 minutos e 50 segundos
E3	V2	“Construindo uma noção de juventude” < https://youtu.be/ZWGeUnNcWts >	11 alunos e 5 professores do EM	9 minutos e 56 segundos
	V3	“Os jovens, os sentidos do trabalho e a escola” < https://youtu.be/UfgCI3VWU4c >	6 alunos e 4 professores do EM	8 minutos e 40 segundos
E7	V4	“A gestão democrática na escola” < https://www.youtube.com/watch?v=6Au2OzLFSaw >	14 alunos e 1 professor do EM	5 minutos e 33 segundos
	V5	“O conselho de escola” < https://www.youtube.com/channel/UCiGOtgGCnTd2Wm4Shtxn-DA >	7 alunos e 1 professor do EM	3 minutos e 3 segundos

Quando indaguei sobre o objetivo da produção dos vídeos, obtive as seguintes respostas:

Da **E2** sobre o V1 – De acordo com a resposta da OE da escola, o vídeo foi produzido para conhecer a opinião dos alunos sobre a escola, ou seja, o que eles pensam a seu respeito.

Da **E3** sobre o V2 – Conforme a resposta da OE da escola, o vídeo foi produzido para conhecer a opinião dos jovens acerca da construção de uma noção de juventude.

Da **E3** sobre o V3 – Com base na resposta da OE da escola, o vídeo foi produzido para conhecer a opinião dos alunos sobre a importância do trabalho na sociedade para a juventude.

Da **E7** sobre o V4 – Segundo a resposta da OE da escola, o vídeo foi produzido para apresentar à sociedade que é possível a existência de um conselho de classe na escola.

Da **E7** sobre o V4 – Conforme a resposta da OE da escola, o vídeo foi produzido para divulgar a importância do conselho de escola.

A quinta pergunta foi sobre a metodologia utilizada, da qual obtive as seguintes respostas:

E2/V1 – Em comum acordo com os professores, ficou decidido que convidariam um representante de cada turma do EM, os líderes de classe e três professores que participaram ativamente da formação do PNFEM. As perguntas foram elaboradas conforme as discussões do caderno II do PNFEM, quais sejam:

1 – “O professor se culpa porque o aluno não aprende e muitas vezes não demonstra interesses, por sua vez, os alunos demonstram insatisfação das aulas, o que fazer?”

A1 “[...] A culpa é do próprio aluno; falta apoio da família”.

A2 “[...] Alguns não se interessam porque as aulas são monótonas”.

A3 “[...] Alguns professores ficam sentados e não dão aula, só conversando”.

2 – E com relação a melhorar as aulas?

Todos responderam que está tudo bem.

3 – E sobre o relacionamento com toda a comunidade escolar?

Todos responderam que está tudo bem. Em 2014, melhorou, teve muitas oportunidades, como a participação na Feira de Ciências da UFERSA.

4 – E sobre as tecnologias, elas atrapalham?

Sim, atrapalham.

5 – Como vocês gostariam que fossem as aulas?

Aulas práticas.

6 – Vocês acham que é interessante a escola cumprir normas?

Sim. Esse ano está diferente, sendo colocadas em prática as normas.

E3/V2 – Ao responder sobre essa pergunta, a OE explicou que a escolha foi feita por todos os professores que participavam ativamente da formação. Como a escola já realizava trabalhos com o uso das tecnologias, optou pela produção dos vídeos. Por ocasião do estudo do caderno II, citado anteriormente, foi dividido em 4 grupos de 3 professores e a sugestão veio mediante as atividades de reflexão e ação propostas no final de cada item do caderno. No primeiro vídeo (V2), coordenado pela professora Sara Paula, **foram escolhidos um professor e um aluno para serem entrevistados. O motivo: “O pensar diferente”. Vejamos as perguntas e respostas:**

1 – Como o jovem vê a escola e a importância dela para a sociedade?

Professor: “[...] Como um espaço de socialização, a grande maioria vai à escola porque são obrigados pelos pais, encaram como obrigação”.

Aluno: “[...] Como espaço de formação, não só de alunos, mas também da sociedade”.

2 – Os jovens se preocupam com os problemas sociais e econômicos do país?

Professor: “Há falta de maturidade intelectual, se preocupa bem menos, a falta de compreensão, ele tem outras prioridades, como, por exemplo, a sexualidade”.

Aluno: “Preocupamo-nos mais com os problemas sociais. Sou líder de uma instituição de caridade, frequentemente fazemos campanhas e doações para algumas instituições necessitadas. Estão preocupados com a questão social do país”.

3 – O que os jovens gostariam de mudar na escola?

Professor: “A forma como se ensina, porque o jovem lê o mundo, sua realidade através das tecnologias, por isso o jovem gostaria de uma escola mais informatizada”.

Aluno: “Oportunidade de se juntar a pessoas qualificadas que deem espaço e aprendizado para você falar com qualidade”.

4 – Qual a importância do estudo para o aluno?

Professor: “Falta conscientização geral do brasileiro, o conhecimento é tratado como algo utilitarista, é preciso mostrar casos de pessoas bem-sucedidas como exemplo através do estudo. No caso do EM, é repassada a ideia de que eles estão estudando para passar no ENEM”.

Aluno: “É muito importante, sem o aprendizado o aluno não vai a lugar nenhum, tudo que você tem hoje é pelo que você aprendeu, tanto na vida como na escola”.

5 – Você, como aluno, tem vez e voz?

Aluno: “Mais espaço na sociedade, até pelas redes sociais, tenho mais influência do que na escola, na escola não vejo voz ativa, só vejo voz ativa para professores, não participamos do conselho e não temos grêmios estudantis”.

Na opinião de outros alunos, “os jovens começaram a ter mais voz ativa após as manifestações realizadas recentemente no Brasil”.

E3/V3 – Esse quarto vídeo é da escola três, de outro grupo. O segundo vídeo foi gravado sob a coordenação de um dos professores. Começa sendo introduzido pelo professor coordenador, explicando que no Brasil parte dos jovens que frequentam o Ensino Médio em escolas públicas enfrenta desafios e a garantia da sobrevivência leva a caminhos e motivos diferentes para o ingresso no mundo do trabalho. Nesse vídeo, os depoimentos dos alunos mostram a veracidade da pesquisa e nos remetem a uma reflexão: como ser parceiros desses jovens na sua trajetória futura? Pense nisso! Os alunos são da 3ª série do EM e foram entrevistados apenas alguns que já trabalham.

A1 – “Trabalho por necessidade de ajudar os pais”.

A2 – “Por sentir necessidade de adquirir experiência; não gosto de ficar parada”.

A3 – “Apareceu uma oportunidade, corri atrás e consegui”.

A4 – “Porque não tenho condições, minha família não é de boas condições, tinha que arrumar um trabalho”.

A5 – “Busco uma formação técnica para ingressar na vida acadêmica”.

A6 – “Comecei porque cheguei a uma certa idade e meus pais começaram a pegar no meu pé”.

Todos responderam que ajudam em casa quando necessário, que gastam com eles mesmos e guardam na poupança. Falaram sobre os riscos no trabalho, mas que se previnem.

E7/V4 – Nesse vídeo, mostram-se uma reunião de 14 alunos que compõem o conselho de classe da Escola 7 e a importância desse conselho para eles e para a comunidade escolar, tendo em vista que, por meio dele, eles participam das decisões da escola, rompendo barreiras que existiam entre alunos e professores. Eles começaram a entender melhor os recursos destinados à escola. O presidente do conselho começa fazendo vários questionamentos:

1 – “Por que os alunos resolveram eleger o Conselho dos alunos? Para facilitar a comunicação, os alunos precisavam ter voz, metodologia, avaliação”.

2 – Como é a participação desse conselho na gestão democrática? Foi fundamental para conhecer a transparência das ações, ponte de comunicação.

3 – Alguns de vocês já participaram de atividades para resolver problemas de salas? Sim, depois da criação do Conselho sobre a metodologia de um professor, apenas uma conversa e foi tudo resolvido.

4 – É uma boa ideia passar essa experiência para outras escolas? Sim, porque muita coisa muda após o envolvimento dos alunos nas decisões da escola.

E7/V5 – Nesse vídeo, os alunos foram mais ousados, criaram um canal, gravaram e postaram no YouTube. O vídeo começa falando sobre o que é um Conselho de escola e como é a sua composição; em seguida, mostra uma pesquisa feita com os alunos: você sabe o que é Conselho de Escola? 74% disseram que conheciam e 24% disseram que não conheciam. O próximo passo do vídeo foi a entrevista com a professora Joana D’arc, para falar um pouco sobre o Conselho de Escola. A professora tratou das suas funções e importância e depois da criação do Conselho de Classe, enfatizando a participação da comunidade, pois, onde existe união, há também decisões que são tomadas de comum acordo, registradas em atas. O filme foi finalizado pelos alunos com a perspectiva de continuidade, solicitando para a sociedade participar e comentar.

Finalizando a entrevista, indaguei sobre os resultados após a produção do vídeo. Nessa pergunta, deixei os OE à vontade para falar, pois era o momento deles de dizer a opinião sobre todo o processo de produção dos vídeos, inclusive os resultados.

A OE da E2/V1 disse que, após a finalização dos vídeos, eles fizeram uma reunião com toda a comunidade escolar, “incluindo a participação dos pais”. O vídeo foi apresentado com o objetivo de fazer a comunidade escolar refletir acerca do que os alunos pensam da escola, dos professores, das ações das escolas, servindo como diagnóstico e para que o planejamento seja feito a partir, principalmente, do que foi mencionado pelos alunos, ou seja,

os projetos que seriam desenvolvidos na escola deveriam considerar a opinião dos alunos porque eles são os líderes de classe e estavam representando os demais alunos do Ensino Médio.

A OE da E2/V1 disse que a influência do PNFEM mudou a prática do planejamento na escola. Eles começaram o planejamento coletivo por área de conhecimento, resultando em projetos com a participação dos professores, mesmo os que não estavam participando da formação, lançando propostas de projetos por área de conhecimento, resultando em melhorias para o processo de ensino-aprendizagem. Como exemplos, podemos destacar a Feira de Ciências da escola, o Sarau Literário e o corpo em movimento, que favoreceram o protagonismo juvenil.

O OE da E3/V2 e V3 disse que os trabalhos já desenvolvidos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação com os alunos possibilitaram a aceitação por parte deles de produzir os vídeos com o objetivo de favorecer um melhor entendimento das dimensões previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nos cadernos do PNFEM – trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Alguns professores não concordaram com a escolha do aluno, o qual não era considerado “um bom aluno” – estudioso, assíduo e com bons resultados. Mesmo assim, acordaram que seria ele, para saberem o que ele pensa e assim facilitar o entendimento do seu comportamento e de mais alguns alunos que demonstram as mesmas atitudes. O vídeo foi apresentado apenas para os professores que estavam participando do PNFEM e refletido durante os encontros para estudo dos cadernos. O tempo para a produção durou em média 15 dias e foi realizada por alunos da 2ª e 3ª série do turno matutino. Segundo a OE da E3, o V2 será apresentado e discutido na Jornada Pedagógica do próximo ano – 2016. Em 2015, a equipe gestora está se organizando para orientar e incentivar a reativação do grêmio estudantil, já que foi citado e questionado pelos alunos em seus depoimentos pela desativação do grêmio.

Em conversa com o OE da E7 sobre o V4 e V5, quando iniciaram os estudos do PNFEM, começando com o estudo do caderno II, fortalecendo com o estudo do caderno V, que trata da gestão democrática, discutindo a criação dos colegiados: conselho escolar, conselho de classe, conselho de pais e o grêmio estudantil, estimularam o grupo de professores, equipe gestora e pedagógica a fortalecer as ações do conselho de classe que já existia na escola – o conselho é formado por nove alunos, dois representantes de cada série do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª), o presidente, o vice-presidente e o secretário, eleitos entre os líderes de classe, que ao todo são 15. As reuniões são realizadas com frequência, de 3 em 3 meses ou em reuniões extraordinárias. Sob a coordenação do OE da escola (ver vídeo V4),

por ocasião do estudo do caderno II, o qual concebe o aluno como sujeito da aprendizagem, resolveram gravar/produzir o primeiro vídeo, com todas as ações registradas em atas. “Somos a primeira escola a planejar com a participação, ouvindo e acatando quando possível as sugestões dos alunos”, disse ela. O vídeo foi gravado em 2014, tendo como meta para 2015 a apresentação para a comunidade escolar sobre a sua existência e estrutura e quais as atividades realizadas, sua organização e objetivos.

Após a conscientização com a comunidade escolar acerca da importância de participar do Conselho de Classe, houve um aumento do interesse dos alunos de vivenciar as atividades escolares. O segundo vídeo V5 surgiu a partir de uma tempestade de ideias realizada pelo OE do PNFEM, por ocasião da sensibilização para a realização da feira de ciências da escola. Em seguida, eles desenvolveram uma pesquisa com mais três escolas da cidade para saber se conheciam ou já haviam ouvido falar em Conselho da Escola, como mostra o vídeo. No início, houve rejeição de alguns professores quanto à participação dos alunos nos planejamentos administrativos e pedagógicos, mas ela foi superada, evidenciando uma grande melhoria na prática dos professores. Hoje (2015), os professores planejam a partir do contexto, da realidade dos alunos, beneficiando resultados positivos. Concluindo, ela afirma que a formação continuada realizada através do PNFEM auxiliou muito na perspectiva teórica, favorecendo o interesse dos professores para mudarem de atitude em suas práticas em sala de aula.

4 POLÍTICA, PRÁTICA E CONTEXTO ESCOLAR

É no contexto da prática que encontramos respostas para a compreensão de como acontece a recontextualização do ProEMI nas sete escolas circunscritas à 12ª Dired, após a instituição do PNFEM em 2013. A princípio, para fim de esclarecer a proposta da pesquisa e o modo como ocorre o processo de tradução nas escolas do ProEMI, apresentarei como acontece o processo de tradução das políticas curriculares a partir do ciclo de políticas: contexto da influência, contexto da produção de textos, contexto da prática, contexto de estratégias e contexto dos resultados, tendo como referencial teórico Stephen Ball, como principal, e Mainardes, Braun e Maguire, como secundários, uma vez que o primeiro desenvolve pesquisas com a colaboração desses autores. Segundo Ball, o significado de políticas é visto e compreendido como uma possível tentativa de resolver uma situação ou problema, dessa forma, política se configura como um texto político legislativo ou outras intervenções/estratégias nacionais.

Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos), definindo a ideia de que as políticas produzem efeitos e não simplesmente resultados, uma vez que geram impactos, os quais, provavelmente, resultam em efeitos; e o contexto de estratégia política, que “[...] 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, p. 55).

Ao propor que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso, Ball define a conceituação de política como texto baseado na teoria literária que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve negociação dentro do estado e do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, bem como somente algumas vozes são ouvidas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas delas serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Ampliando esse entendimento, Braum, Maguire e Ball (2010, p. 10) compreendem “políticas como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições escolares e salas de aulas”.

Concordando com os autores citados anteriormente, a intenção é problematizar tais noções em Ball, discutindo a política como textos e como processo discursivo. Nessa

perspectiva, considero política como sendo todos os textos que constituem e mudam a prática das escolas. Sendo assim, colocar políticas em prática é um processo complexo, determinado pelo contexto local.

O processo de tradução das políticas curriculares transfere e transforma os significados, representando algo de uma nova maneira em contextos diferentes. Dessa feita, a noção de tradução, como pensada por Lendvai e Stubbs (2012), problematiza as políticas e enfatiza a natureza fluida e dinâmica da política. Nesse sentido, os significados são constantemente transformados, traduzidos, distorcidos e modificados no interior das escolas. Esses autores dizem ainda que a tradução também é um “processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 5).

Ao propor políticas como perceptíveis de traduções e, conseqüentemente, recriação, é possível superar a ideia de hierarquização das políticas, criadas em uma instância do estado e implementadas pelos atores da escola.

Na perspectiva de mapear as condições de manifestação dessa política no processo de tradução no contexto da prática na escola, realizamos observação participante, análise de relatórios, bem como um Grupo Focal com os atores das escolas sobre o contexto da prática para apresentar e compreender a ideia de “tradução”.

Em um sentido mais amplo, a tradução é usada como um dispositivo de sensibilização, enfatizando as travessias de significado e relações de poder que a prática da tradução encerra (LENDVAI; STUBBS, 2012).

Para fortalecer a ideia da política como um processo de tradução, que possibilita criar e recriar outras políticas a partir de suas releituras, foi utilizada como referência também a teoria do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball e colaboradores. Na perspectiva desse ciclo, a reforma da educação parte de vários movimentos, e não dos governos e da estrutura dos estados. De acordo com o autor, o ciclo inicialmente é formado por três contextos fundamentais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Posteriormente, dois contextos são apresentados: o contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política, sendo estes interligados, possibilitando uma dimensão atemporal e alienar.

Normalmente, no contexto da influência, as políticas são iniciadas. Esse contexto é caracterizado pela disputa de interesse de vários grupos para homogeneizar os seus discursos. “Para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 50), participam desse contexto de influência:

Associação de docentes, sindicatos dos trabalhadores e empresários, organizações não governamentais, entidades públicas, privadas e religiosas, agências multilaterais, como exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Atuam também nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006, p. 50).

O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos articulados ou não com os interesses públicos e com a linguagem do público no geral. Esse contexto clareia a percepção de que as políticas não são feitas e finalizadas ao serem aprovadas pelo poder Legislativo. Os textos serão lidos e reinterpretados de acordo com a realidade preexistente na qual o contexto será inserido. 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. Tais textos não são necessariamente internamente coerentes e claros, e podem ser também contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Os conflitos existentes no contexto da influência se expressam no contexto da produção de texto. Segundo Busnardo (*apud* SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 52),

“Os textos são resultados das disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política”. Após a finalização do texto escrito, com a pretensão de atender aos atores do ambiente escolar, onde são realizadas as leituras, os quais são “reinterpretados, e assim produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua”.

Essas consequências são vivenciadas no ambiente escolar, dentro do terceiro contexto: o contexto da prática, no qual as políticas são reinterpretadas e traduzidas, e não simplesmente implementadas. Os professores, estudantes, funcionários e demais pessoas que atuam na comunidade escolar exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, com suas histórias, experiências e valores, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Dessa feita,

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 56).

Levando em conta o papel ativo de professores e demais atores escolares (MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011), é interessante destacar que tais sujeitos

traduzem as propostas que chegam à escola a partir do seu campo de possibilidades, do que consideram importante e das exigências da própria escola. Essa abordagem também nos abre espaço para pesquisar como as escolas administram e efetivam várias políticas e projetos de governo simultaneamente.

O contexto da prática é essencial para uso estratégico em situações de embates sociais específicos, podendo ser entendido pelas ações ocorridas nas escolas. Mainardes (2006) argumenta que a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. Concordo com o autor porque essa abordagem permite acompanhar toda a trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação até a sua recontextualização no contexto da prática e seus efeitos.

Para entender as políticas educacionais e as políticas curriculares propostas nos documentos orientadores do ProEMI e do PNFEM, evidencio como principal o contexto da prática, pois respalda bem os interesses que tenho em compreender as escolas ao receberem as políticas educacionais e interpretarem/traduzirem, em vez de serem consideradas apenas receptáculos de políticas pensadas por outros atores longe da sua realidade, haja vista que no contexto da prática as políticas estão sujeitas a tradução e interpretação, produzindo mudanças e transformações (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

Consideramos, como ponto inicial, a concepção de Braun, Maguire e Ball (2010, p. 1), em que “promulgação” se refere a um entendimento de que “políticas são interpretadas e ‘traduzidas’ por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas”.

Investigar a promulgação de políticas em âmbito escolar é examinar conexões e interdependência. Políticas são processos. Assim, podemos trabalhar sobre e com seus textos. As práticas das políticas são específicas e contextualizadas, moldadas pela cultura, pela história de vida de cada um da escola e pelos atores envolvidos, além dos aspectos contextualizados da prática. Políticas são mediadas por relações posicionadas dos sujeitos no interior das escolas.

Em face desse contexto, ressalto que a inspiração para escrever a presente dissertação teve como referência um artigo que li a respeito da promulgação de políticas em algumas escolas secundárias do Reino Unido, escrito por Braun, Maguire e Ball (2010).

No texto, os autores discutem que as políticas são interpretadas e “traduzidas” por diversos atores dentro do ambiente escolar, em vez de simplesmente implementadas. O artigo explora as razões pelas quais uma política é adotada, ilustrando a capacidade de elaboração de políticas na própria escola, como esta produz suas abordagens políticas, valendo-se de sua

própria cultura, assim como das suas necessidades. Sendo assim, a investigação do contexto da prática possibilitou a compreensão de modo amplo e dinâmico, uma vez que tal contexto se articula com os contextos globais e locais e que a partir deles as escolas tomam decisões “dolorosas” para suas prioridades políticas, criando suas próprias políticas a partir dos documentos oficiais orientadores encaminhados pelo Estado/Nação. Portanto, a partir dessa situação, os sujeitos das escolas criam as circunstâncias, colocando em prática as políticas. É um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza em um determinado contexto e local. Baun, Maguire e Ball (2010, p. 2) concluem dizendo que

a “promulgação” se refere a um entendimento de que políticas envolvem processos criativos de interpretação e recontextualização. Isto é: a tradução de um texto em ação através de sua leitura, escrita e discussão, e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas contextualizadas.

Desse modo, apresento neste capítulo a afirmação de que, coerente com o pensamento de Ball, encontram-se os atores envolvidos no processo, no presente caso, os professores, alunos, técnicos, suas histórias formativas e existenciais, que dão vida e traduzem em seu dia a dia as políticas emanadas do órgão central. Assim, com o presente trabalho, procuro mostrar como aconteceu a tradução da política educacional de reestruturação curricular, na 12ª DIREC de Mossoró/RN, proposta pelo MEC a partir do ProEMI, após a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, no sentido de garantir a formação continuada dos professores do Ensino Médio articulada ao redesenho curricular das escolas.

Com o intuito de complementar e dar vida e voz aos atores do processo, foi utilizada a técnica do Grupo Focal, realizado com a participação dos 7 Orientadores de Estudos do PNFEM das escolas que fazem parte do ProEMI, do meu orientador do mestrado e de uma colega, técnica pedagógica que acompanha o Ensino Médio na 12ª DIREC, para favorecer o entendimento dos relatórios parciais e finais elaborados pelos Orientadores de Estudos.

Segundo Manzini (2012), o Grupo Focal enquadra-se nos moldes de pesquisa qualitativa, não podendo ser entendido como um procedimento normal de entrevista.

Trata-se de um procedimento cujos dados emergem do processo de interação dos participantes do grupo, que tem como mediador um pesquisador que tenta provocar a discussão, a reflexão e a produção de insights sobre os temas que estão sendo apresentados para o grupo (MORGAN, 1977, p.5).

Não se trata apenas de coletar respostas para determinadas perguntas, mas também de manter a produção do diálogo sobre o tema em foco a partir de instigações a ele referentes.

Escolhemos para o diálogo no GF os relatórios finais dos 7 Orientadores de Estudos da I Etapa do PNFEM e foi feita uma reflexão a partir dos três itens presentes nos relatórios: avanços, fragilidades e perspectivas para o cotidiano escolar, tendo em vista os encontros realizados nas escolas para estudos dos cadernos e realização das atividades de reflexão e ação.

No primeiro momento, a pesquisadora explicou como seria a metodologia do GF, seguindo os seguintes passos: começando com uma exposição dialogada sobre o processo metodológico, os recortes dos relatórios finais a partir dos três itens citados anteriormente: avanços, fragilidades e perspectivas, presentes nos relatórios, identificando que a tradução feita por cada Orientador de Estudos diferenciava e coincidia em algumas situações, por exemplo, um Orientador de Estudos considerava como avanço e registrou no relatório a não participação do gestor nos encontros, enquanto os demais registraram como fragilidade. O Orientador de Estudos citado considerava avanço porque em um segundo momento da formação dos encontros seria um item a ser discutido no planejamento da escola. Após a leitura de cada item e discussão das diferentes interpretações de cada Orientador de Estudos, compreendemos que as traduções da proposta perpassam diferentes fases na construção de cada política. Assim, pensar as políticas no contexto da prática requer analisar as formas de tradução, ou seja, a interpretação de cada ator no interior da escola, favorecendo a recontextualização das políticas educacionais curriculares, após vários momentos destinados a reflexão e ação na escola, realizados pelos profissionais que ali atuam, aceitando que são criadas a partir de disputas, envolvendo relações de poder e negociações que possibilitarão não apenas recriar uma proposta, mas também dar origem a uma nova política. Diante desse contexto, considero necessário citar a fala de algumas Orientadoras de Estudos quanto ao que elas concebem sobre a exposição dos recortes dos relatórios:

- _ “Achei muito proveitosa essa ideia de analisar os relatórios, vem contribuir muito com o nosso trabalho” (OE1).
- _ “Com certeza, vamos repensar” (OE2).
- _ “E o relatório era flexível, deixava você escrever à vontade” (OE3).

Na fala do meu orientador, surgiu um questionamento que possibilitou uma importante reflexão, a partir de duas observações:

1. Embora com uma prática rica por que realizar um relatório formal, mecânico, já que vocês são pessoas com leituras, discussão e experiências no que fazem. Por que isso ocorre?

2. Entre a necessidade de atender ao formal e o trabalho que vocês realizam de fato com as pessoas, com o envolvimento dos alunos, do crescimento deles, há um descompasso entre a ação realizada e o registro.

Ao refletirmos sobre os questionamentos acima, percebemos na fala dos Orientadores de Estudo que os discursos são formados por diferentes poderes e interesses. Cada um os apresenta de acordo com a realidade de interesse, mesmo que em alguns momentos concordem parcialmente com a resposta da colega. Vejamos algumas respostas:

- “A falta de hábito de ter alguém registrando quando a gente vai relatar vai com base na memória, a gente tira foto, mas não temos o cuidado de deixar alguém registrando, muita coisa se perde” (OE 1).
- “Nós nos esquecemos do diário de bordo” (OE 2).
- “Acho que é cultural, não temos o hábito de registrar” (OE 3).

As respostas dos OE despertaram no professor orientador mais uma curiosidade: “Por que essa cultura do hábito do não registro?”:

Tudo que você fala, você fala para alguém, a linguagem é ideológica, vai sempre ter outro para receber aquilo que você está produzindo, quando a gente faz um relatório se a gente não pensar no real propósito que alguém vai ler, que alguém vai avaliar, analisar. Acho que a gente entra na questão do formalismo... que aquele relatório vai ser só para registro – ninguém vai ler (OE 1).

Após as reflexões dialogadas sobre registro formal e mecânico dos relatórios, chegamos à conclusão de que os registros dos relatórios deveriam ser espelhos da prática exercida pelos Orientadores de Estudo no contexto da prática. Até que ponto percebemos que são espelhos da prática realmente?

O processo de tradução vem a partir do que Ball e Mainardes (2011) apresentam, respaldados em Lendvai e Stubbs (2012), que apontam a tradução das políticas como leituras ativas dos documentos e práticas originais como um processo de representação e de reordenação das várias práticas materiais e discursivas. Esse processo não pode ser entendido como uma ação passiva ou até mesmo como ação de resistência ativa, e sim como uma contínua transformação de símbolos realizados pelos envolvidos. Essa dinâmica decorrente da tradução é perceptível nos processos de construção dos projetos de ensino, envolvendo gestora, professores e alunos.

Nesse sentido, podemos pensar as possibilidades de construção da política, considerando as influências de cada contexto (influência, produção de textos e prática), não considerando o contexto da prática como um espaço para executar as políticas, mas onde se pode apropriar dos textos produzidos e apontar as possibilidades de criação de novos

documentos, considerando as disputas de poderes (MEC, SEEC/12ª Dired, gestores, professores), como acontecem em diversas “arenas” de “embates” políticos.

“O tempo e a falta de informação, hábito e costume foi determinante para que não registrássemos as ações realizadas durante os registros” (Conclusão de uma das Orientadoras de Estudos – OE1).

“Que relatório poderíamos fazer que retratasse a nossa prática, é permitido? É possível fazer esse relatório? O que eles querem? O real ou o padrão? Em pleno século XXI nem a própria universidade mudou esse contexto. O professor chega à escola saindo da universidade sem motivação. A mudança caminha a passos lentos” (Conclusão de uma das Orientadoras de estudos – OE7).

“Estamos apenas reproduzindo o como fazer para agradá-los, para ser aceito? Ferindo o princípio do inovador, saindo do planejamento por interdisciplinaridade para fazer por componente curricular, modelo padrão determinado pela Secretaria de Educação” (Conclusão de um terceiro Orientador de Estudos – OE3).

Segundo o professor orientador, todo esse entendimento procura justificar a economia em fazer o relatório, na mecanicidade em registrar a prática apenas para cumprir formalidade. Será que assim se chega a alguma coisa nova? Herdamos uma ideia de concepção compartimentada, ou um lado ou o outro. É preciso exercitar o pensar sobre que relatório devemos elaborar e que relate nossa prática. O que o sistema quer ver e ouvir, mas também o que desejamos ver e deixar registrado.

Em continuidade aos questionamentos acima, segundo a opinião de uma das participantes: “Criar objetivos – pensar para quem você está escrevendo, quem vai ler. Pensar em quem vai ler, porque muda o contexto de acordo com a realidade vivida” (OE5). Mais três orientadores concluíram a discussão referindo-se ao tempo e à cultura de não registrar, ou seja, de elaborar relatório apenas para cumprir formalidade. Por fim, o professor orientador conclui:

A questão da elaboração do relatório é séria, e não concordo que a questão problemática seja o tempo. É preciso saber administrar o tempo, para que sirva o intuito de cumprir o papel formativo pedagógico. Considerar o olhar plural, lembrando que fomos educados para trabalhar separadamente, por isso a dificuldade de conseguir realizar atividades interdisciplinares; cada um faz sua parte.

Nesta ótica, não se trata de ser uma questão de tempo, mas uma questão de perspectiva, de como se faz. Vocês ficam presas ao papel da gestora, preocupadas em cumprir metas, mas devem estar atentas a três aspectos: o registro, a perspectiva e a reflexão. Exercitar a capacidade reflexiva do ser humano, refletir sobre a prática, dando outro sentido a ela e assumindo a perspectiva de vivenciar outras experiências significativas.

No depoimento dos Orientadores de Estudos, foi possível perceber que, para eles, o Estado aparece implicitamente como local de produção das políticas e a escola apenas como

local para implementação, as quais são pensadas por uma equipe que decide o que será e como serão desenvolvidas nos contextos escolares. Entendo que o estudo das políticas de currículo como construções histórico-sociais anuncia relações de poder e fins sociais dominantes no período de sua efetivação. No entanto, as políticas são formadas por inúmeras práticas, concepções, valores e intenções vinculadas a um contexto e este será predominante e influente na construção das políticas, assumindo a especificidade de cada local.

Repensar o Ensino Médio e compreender o processo de tradução que ocorre após a interpretação, construindo um novo contexto, o que denomino de recontextualização das políticas educacionais vigentes em nosso sistema educacional brasileiro, é muito complexo. Pensando em um contexto mais amplo, pergunto: por onde começar? Na prática das escolas? Nas salas de aulas? Na criatividade dos professores? No material didático? Após leitura e interpretações dos relatórios dos encontros da I Etapa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); dos documentos orientadores do Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI); dos documentos oficiais referentes à legislação para essa etapa da educação básica; de minha observação *in loco* e da realização do Grupo Focal; além das ações desenvolvidas por mim com a participação de vários sujeitos que colaboraram com a minha pesquisa, entendo que o núcleo de transformação do Ensino Médio está na recontextualização das políticas educacionais do currículo proposto pelo ProEMI, fortalecido pelo PNFEM ao promover a formação continuada dos professores, cujos envolvidos no contexto da prática do Ensino Médio são sujeitos do processo, os quais, com suas marcas, histórias de vida e atuação profissional, dão sentido e forma à prática tal qual acontece no cotidiano escolar.

Desse modo, investigar a promulgação de políticas em âmbito escolar é examinar conexões e interdependência, porque políticas são processos e podemos trabalhar sobre e com seus textos. As práticas políticas são específicas e contextualizadas, moldadas pela cultura, pela história de cada escola e pelos atores envolvidos, mediadas por relações posicionadas a partir de aspectos contextualizados da prática. Explorar como as escolas tomam decisões “dolorosas” para suas prioridades políticas e examinar como, às vezes, elas criam suas próprias políticas é um processo que tentei mostrar ao longo do presente texto, escrevendo e descrevendo a maneira como os sujeitos das escolas do ProEMI realizam sua prática, portanto, contextualizam a formação continuada realizada nas escolas por meio do PNFEM, criando, assim, sua própria política.

Um fato importante foi perceber que, enquanto coordenadora do ProEMI na 12ª Dired, encaminhava as mesmas orientações para as 7 escolas executarem suas atividades, mas, quando as instituições iam apresentá-las, havia divergências de uma escola para outra.

Foi possível constatar essa realidade nos relatórios, nos vídeos, nas apresentações e em minhas observações enquanto pesquisadora, técnica pedagógica do Ensino Médio e formadora regional do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Os fazedores de políticas normalmente não consideram a complexidade dos ambientes escolares e a necessidade de que as escolas têm de responder simultaneamente às exigências e às expectativas de políticas múltiplas.

Este trabalho buscou entender o processo de tradução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) em 7 escolas estaduais, 6 localizadas na cidade de Mossoró e 1 em Areia Branca/RN. Para tanto, descrevi a interpretação e apropriação local dos textos políticos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Médio Inovador, apontando que o Documento Orientador (2009/2014) foi lido, “traduzido” e “recontextualizado” pelos professores e gestores no processo de “tradução” local.

Procurei apresentar a construção do ProEMI e do PNFEM a partir do Ciclo Contínuo de Política proposto por Ball e colaboradores, entendendo que políticas são construídas a partir de contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Diante do exposto, compreendo o ProEMI como uma política que visa à reestruturação curricular do Ensino Médio, propondo ações que resultem em inovações curriculares.

Essas inovações, propostas no Documento Orientador do ProEMI e do PNFEM, podem ser desenvolvidas a partir da construção de projetos dispostos no currículo do ProEMI por meio das atividades realizadas nas escolas após a elaboração e a execução dos projetos de integração curricular. Durante o estudo, percebi que os processos de tradução e recontextualização da proposta perpassam diferentes instâncias do ciclo de política (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática).

Interpreto que o Documento Orientador do ProEMI ganhou ajuste nos conteúdos em 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Em 2009, o documento apresentava as diretrizes que regem o ProEMI e orientava as escolas na elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) que apontasse a análise situacional, um plano de trabalho, planos pedagógicos e uma programação orçamentária, ações que permaneceram durante todos esses anos. As principais mudanças foram em relação aos macrocampos (campo de ação onde se desenvolvem as atividades integradoras pelos sujeitos envolvidos no processo educacional) e à institucionalização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, garantindo a formação continuada dos professores articulada ao redesenho curricular proposto pelo ProEMI.

Considero que a revisão do Documento Orientador (2009/2014) parte de um movimento apresentado no ciclo de política. Certamente, vários elementos (avaliação do programa, órgãos oficiais, estudos) influenciaram no processo de reedição do texto oficial, contudo, o contexto da prática pode ter desencadeado influências significantes para a reestruturação do documento, visto que, em reuniões e encontros pedagógicos, discussões em prol do conteúdo do documento ganham destaque, possibilitando aos professores apresentarem suas leituras, traduções e sugestões de mudanças.

O processo de tradução, no âmbito da gestão, acontece quando o certificado do aluno é complementado com a carga horária dos projetos que faltavam para atender às exigências institucionais; por parte dos professores, quando redimensionam a participação dos alunos nas atividades complementares para atender às especificidades dos alunos. Tanto por parte da gestão quanto dos professores, tal tradução acontece mediante um contexto de influências e negociações presentes na escola.

Todos esses processos foram traduzidos pelos professores e pela gestão a partir de diferentes influências. O processo de adesão da proposta é apresentado nos discursos como uma aceitação de todos da escola, mas envolve interesses e negociações. Entre os elementos que estiveram presentes, considero a busca por melhores condições de trabalho, presente em boa parte dos discursos.

É possível perceber também no discurso a busca por uma “prática” que viabilize os objetivos e as ações que são propostas no Documento Orientador. Contudo, no contexto da prática, esse documento ganha outras leituras que apontam para as possibilidades de criar o programa a partir do contexto local, resultando no processo de tradução.

A 12ª Dired contribuiu para desenvolver ações de apropriações e traduções da proposta, ocupando lugar de destaque no cenário educacional do Rio Grande do Norte, pois abrange 7 (sete) municípios da região, atendendo 63 (sessenta e três) escolas. Sua influência está relacionada à função que ocupa. A opção de trabalhar com projetos e ter a redução da carga horária ou acréscimo de 10 (dez) horas remuneradas pode ser considerada com uma tradução, pois a remuneração partiu de uma parceria estabelecida entre o MEC/SEEC e a 12ª Dired, sendo usada como uma influência para a adesão dos gestores/professores.

Para as gestoras, as coordenadoras pedagógicas, as orientadoras de estudo, os professores e alunos envolvidos na pesquisa, a proposta desencadeou mudanças significativas no desenvolvimento da instituição de ensino, assim como no currículo escolar, apontando elementos que consideram como mudança o que denomino como qualidade do ensino. O resultado da análise mostra que o processo de criação das políticas é influenciado por

diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições, passaram por processos de leitura, releitura, interpretação, recontextualização, possibilitando verdades que criam novas políticas.

Ball e Mainardes (2011) ponderam uma vez mais a importância de conectar as políticas educacionais à arena geral da política social. Eles argumentam ainda que é preciso romper com a visão predominante de que as políticas se originam descoladas das pessoas e que se apresentam com um certo caráter utilitário que permitem aos indivíduos das mais variadas nações aplicá-las de acordo com as suas realidades, designando aos sujeitos um papel secundário e simplificado de implementação.

Na perspectiva do autor, da qual compartilho, há um processo central de tradução e recriação, o que torna os sujeitos atores ativos das políticas. Portanto, uma análise séria de políticas educacionais precisa estar atenta às diversas interfaces que elas apresentam e, do ponto de vista crítico, deve-se colocar a serviço da luta por justiça social. Os autores propõem ao longo de todo o texto a necessidade de as pesquisas sobre as políticas educacionais contribuírem efetivamente para avanços nas políticas, para melhorias na vida concreta dos atores escolares e para as lutas por justiça social.

Assim, o processo de tradução pode ser compreendido como elemento significante presente no contexto da prática, pois permite recontextualizações da política, dando possibilidades de criar novas políticas.

ANOTAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, infiro que as políticas educacionais se constituem nos embates e nas lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI e o PNFEM são interpretados por vários processos de tradução, por diferentes atores das escolas, conforme a realidade vivenciada pelos envolvidos a partir do contexto da prática em cada escola.

Entendo que os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) elaborados pelas escolas propõem o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos que possibilitam a tradução das políticas propostas nos documentos do ProEMI. Levando em consideração como ponto inicial a concepção de Braun, Maguire e Ball (2010, p. 1), 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, esses autores ressaltam ainda que “a promulgação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – isto é, a tradução de um texto em ação através de sua leitura, escrita e discussão, e as abstrações de ideias políticas acerca de práticas contextualizadas” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 3).

Dessa forma, foi possível perceber com a realização da presente pesquisa que o processo de tradução das políticas a partir do que Ball e Mainardes (2011) trazem, respaldados em Lendvai e Stubbs (2012), configura-se em leituras ativas dos documentos como um processo de representação e de reordenação das várias práticas materiais e discursivas, uma ação passiva ou até mesmo ação de resistência ativa, mais também como uma contínua transformação de símbolos realizados por diferentes pessoas. De acordo com Ball e Bowe (*apud* BOWE *et al.*, 1992),

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Os resultados da pesquisa procuram evidenciar desde o primeiro capítulo um contexto construído, problematizando as políticas e enfatizando sua natureza fluida e dinâmica, no

sentido de as atividades serem constantemente transformadas, traduzidas e modificadas no interior das escolas pelos sujeitos do Ensino Médio.

Portanto, a partir da pesquisa realizada, é possível afirmar que a ideia da política como processo de tradução possibilita criar e recriar outras políticas em face de suas releituras. De acordo com a teoria de Ball, as ações realizadas pelas sete escolas circunscritas à 12ª DIREC, ao recontextualizarem as ações/atividades dos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC e pela SEEC, no período de 2009 a 2015, possibilitam o entendimento do processo de tradução das políticas que transferem e transformam os seus significados, representando algo de uma maneira nova em um novo lugar.

Para além dos limites desta pesquisa, penso nas perspectivas que ela traz para os inúmeros leitores que nela possam ter interesse. Dessa forma, espero estar contribuindo para o amplo processo de tradução/recontextualização das políticas educacionais permeado por disputas entre grupos que se articulam para sua hegemonização.

Para os que estão no contexto da prática, é possível destacar a contribuição de que os elementos que definem e determinam o rumo das políticas não são os documentos legais, ao contrário, é o contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam, os quais assumem papel importante na recontextualização das políticas educacionais.

Para os estudiosos da educação de modo geral, a presente pesquisa procura oferecer uma descrição detalhada sobre a tradução/recontextualização do contexto da prática a partir do referencial teórico de Ball e colaboradores, com o objetivo de contribuir para a compreensão de um olhar diferenciado da cultura escolar em torno do Programa Ensino Médio Inovador, com ênfase na formação continuada viabilizada pelo Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ribeiro Felipe. **Relatório Técnico do Projeto Ciência para Todos**. 2013. p. 66.
- BALL, S. J.; BOWE, R. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Celicina Azevedo. **Relatório Técnico do Projeto Ciência para Todos**. 2012. p. 46.
- _____. **Metodologia Científica ao Alcance de Todos**. 3 ed. São Paulo: Manole, 2013.
- BORMANN, Maria Aliete Cavalcante. **Estudo da proposta curricular para o ensino médio noturno da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: foco na formação do trabalhador estudante**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2011.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2012 – 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Orientador: Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio/ MEC, Brasília, 2012 – 2014.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Parecer CNE/CP n. 11/2009**, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 05/2011**, de 05/05/2011, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 04/2010**, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. **Portaria do STN/MF n. 448**, de 13 de setembro de 2002. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 449052. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port_448_2002.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. **Portaria n. 971**, 09 de outubro de 2011, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

_____. **Portaria n. 1.140**, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

BRAUN, A; MAGUIRE, A; BALL, J. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar. Julho 2010. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10840/805>. Acesso em: 9 ago. 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luisa**. 30. ed. São Paulo: Cultura, 2006.

_____. **Oficina do Empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1999.

_____. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

FNDE. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. O modelo do Plano de Atendimento Global Consolidado. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. Cortez. São Paulo, 2005.

LEITE, Ivonaldo. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: desorganizando o Consenso. Lisboa: Dinossauro, 2002. p. 6-19.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 07, n. 01, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 700-715, 2012.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

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

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política**: educação popular. São Paulo: Símbolo, 1978.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. In: NUNES, L. R. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: ABPEE; Marquazine & Manzini, 2014. p. 127-140.

MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ. Tadeu da Silva (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. Brasília: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. Abordagem do ciclo de política: uma leitura pela teoria do discurso. **Caderno de educação**, Pelotas, jan./abr. 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria do Ensino Médio. **Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno**. Natal: Metropolitana, 2009.

SANTOS, Jean Mac Cole; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

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. 2009.

SILVA, Bento. A Globalização da educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: O particular e o global no virar do milênio, cruzar saberes em educação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 5. **Anais...** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002. p. 779-788.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação; contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.