

## **POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: Recontextualizações no contexto da prática**

Jean Mac Cole Tavares Santos – UERN

Agência Financiadora: CNPq

### INTRODUÇÃO

A partir de meados dos anos noventa vários movimentos reformistas foram desencadeados para atender ao ensino médio. O referencial legal das mudanças estava amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, entendida aqui como indutora, mas também como resultado do quadro de mudança. Em nome da LDB, várias políticas foram construídas, anunciadas, indicando que a educação secundária tomaria novos rumos, seria revolucionada e faria parte da vida de jovens e adolescentes (SANTOS, 2007; KULESZA e MEDEIROS, 2000).

No contexto acima, nas duas últimas décadas, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), muitos documentos foram apresentados à comunidade escolar com o intuito de direcionar as mudanças tidas como necessárias nessa modalidade de ensino. Nesses documentos, no período dos governos de FHC, o ensino médio foi propagandeado como para a vida, com o currículo centrado na formação geral. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/97 foram os principais documentos referenciais dessa reforma. O discurso era por um ‘novo ensino médio’. A ideia fulcral da reforma era adaptar o ensino às novas determinações do mundo do trabalho centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação. Entre outros objetivos apresentados, buscavam ampliar a matrícula e colocar o currículo em consonância com a realidade do mundo atual, visto como hegemonizado pelo fenômeno da globalização, com elevado grau de desenvolvimento tecnológico, apontando a necessidade de formação de sujeitos com habilidades e competências para viver (e trabalhar) nessa nova realidade. Tais objetivos, assim, submetem a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, reduzindo-a como produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia (LOPES, 2006).

Com os governos de Lula o ensino médio foi repensado para uma proposta integrada, com a revogação do Decreto nº 2.208/97. O Decreto nº 5.154/04 retirou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes de ensino e instituições escolares. No entanto, a máxima de transformação do mundo e de necessidade de formação para atender às demandas existentes na sociedade contemporânea continuou sendo a tônica dos discursos, inclusive com a apropriação dos documentos representativos dos períodos dos governos de FHC.

Em suma, nas últimas décadas, com discursos da necessidade de adaptar a formação escolar em nível médio às novas determinações da sociedade contemporânea, vários projetos foram apresentados às escolas, muitos dos quais concomitantes, gerando um clima reformista, nem sempre compreendido pela comunidade escolar, mas que de maneira diversa conseguia influenciar o cotidiano da escola (SANTOS 2007). Sob tal cenário, realizamos pesquisa em quatro escolas de ensino médio na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, analisando, nos discursos docentes, a incorporação, as adaptações, as recontextualizações, atentando para as condições e os limites estruturais para a consolidação das propostas para o ensino médio.

Neste artigo, discutimos a dinâmica de debate e realização dos projetos da reforma em uma das escolas pesquisadas a partir de depoimentos de quatro professores da instituição<sup>1</sup> e de uma professora-técnica da Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes (DIRED)<sup>2</sup>, responsável pelo ensino médio na região. Com relação aos projetos estudados nessa escola, centraremos nosso interesse no percurso do Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>3</sup>, política tida como primordial para as reformas educacionais, desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC), através da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), em convênio com o Ministério da Educação (MEC). Entendemos a experiência do EMI como primordial, pois, a partir dos cursos desenvolvidos na escola estudada, a SEEC pretendia a ampliação da integração curricular para as outras escolas de ensino médio (SEEC, 2012).

---

<sup>1</sup> Os nomes dos gestores e docentes que colaboraram com a pesquisa foram substituídos por números para preservar a identidade dos mesmos.

<sup>2</sup> No Rio Grande do Norte, a Secretaria de Educação (SEEC) é dividida em 16 (dezesesseis) diretorias regionais. Cada DIRED é responsável pelas escolas de uma determinada região administrativa. Em Mossoró, região do Alto Oeste Potiguar, a responsável é a 12ª. DIRED.

<sup>3</sup> Sobre EMI ver: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)

Tomando como referência a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), quando afirma que as políticas são construídas, elaboradas, reelaboradas em cada um dos contextos, objetivamos, primeiro, analisar o processo de negociação para a chegada da proposta até a escola, buscando a função dos sujeitos na reinterpretação da política. Depois procuramos perceber as condições para a realização da política, atentando para as diversas adaptações, readaptações e ressignificações da proposta pela escola, diante das condições existentes.

Para dar conta dessa interpretação, utilizamos a perspectiva do “ciclo contínuo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe, como apresentados e discutidos, principalmente, por Lopes (2006), Lopes e Macedo (2006; 2011), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006). Na perspectiva do “ciclo contínuo de políticas”, as reformas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal, mas parte de vários movimentos: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática (MAINARDES, 2006; LOPES, 2006). Assim, tentamos nos afastar das análises estadocêntricas que desejam a política como direcionadas pelo estado e implementadas pela escola, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou implementar o projeto imposto (LOPES, 2006).

Desse modo, no presente estudo analisamos os elementos constitutivos das políticas educacionais na prática docente, no cotidiano da escola, buscando construir relações entre a teoria do ciclo de políticas e as ideias apresentadas pelos entrevistados. Optamos pela entrevista com questionário semiestruturado com perguntas abertas, onde os pesquisados têm a possibilidade de falar sobre a questão proposta, sem condições prefixadas pelo pesquisador (MINAYO, 2002).

#### Ciclo de Políticas: pensando as políticas educacionais a partir de contextos

Com a abordagem do “ciclo contínuo de políticas”, Ball (1998; 2011) e Ball e Bowe (1998) destacam a complexidade inerente à análise da política educacional, “ênfatisando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 48). O ciclo contínuo de Stephen Ball e Richard Bowe é constituído, inicialmente, por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da prática.

Posteriormente dois outros momentos são apresentados, o contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política (LOPES, 2006). Todos os contextos, é bom ressaltar, estão inter-relacionados, sem nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles. Mesmo que alguns autores, como Chagas (2010, p. 27), apontem que no primeiro contexto “as políticas começam a ser planejadas e influenciadas pelas mais diversas reivindicações de diferentes grupos da sociedade e pelos conceitos significativos que estão presente nos discursos desses grupos”, entendemos, com Lopes (2006), que não faz sentido a ideia de as políticas serem determinadas no contexto de influência, ao custo de inviabilizar a própria teoria complexa do ciclo. Quer dizer, a política não nasce necessariamente no contexto de influência e é ressignificada somente no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais.

De maneira didática, entretanto, podemos dizer que é no contexto de influência onde as políticas públicas são também significadas e os discursos políticos são construídos de forma mais sistemática.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p.52).

O contexto de influência, então, é caracterizado por disputas na construção dos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional. Vários grupos de interesse disputam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Dizer isso, insistimos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são a partir dele irradiadas para os outros contextos (mesmo que passando pelos crivos e disputas em cada um dos outros contextos). Participam desse contexto agências multilaterais, como, por exemplos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), mas também associações docentes, sindicatos classistas (dos

trabalhadores e dos empresários), organizações não-governamentais, entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas. Enfim, grupos de interesses que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição de relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir de seus arcabouços de verdades.

Já no contexto da produção de textos acontece a caracterização dos textos das políticas educacionais. Envolve, de forma geral, técnicos dos governos, parlamentares, especialistas em diversas áreas, assessores parlamentares, consultores de organizações não-governamentais e pesquisadores de várias instituições.

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 também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p.52).

Na produção de textos, os antagonismos, os conflitos apresentados no contexto de influência circulam em disputas por hegemonias para representar e representar-se no texto escrito. Os textos são o resultado de disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política. Nesse contexto os textos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral.

Finalmente, o contexto da prática pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas. Nesse contexto são realizadas

leituras dos textos das políticas e estes são reinterpretados e, assim, são produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, devemos pensar a prática como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas (BUSNARDO, 2009, p. 35).

Logo, a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que foi elaborado alhures. No Contexto da Prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar

mudanças e transformações significativas na política original. A política, ao chegar às escolas, é recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. A política será “interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (MAINARDES, 2006, p. 53). Como parte do ciclo, os agentes mantêm intensa relação com a construção da política, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas ou nas trocas constantes entre os vários contextos.

Segundo Oliveira e Lopes (2011), os outros dois contextos propostos por Ball, o contexto da estratégia política e o contexto dos efeitos/resultados, surgem da tentativa de possibilitar ao ciclo de políticas mais potência na investigação das conexões que se estabelecem ao longo do movimento das políticas. As autoras consideram que esses contextos foram introduzidos com a intenção de tentar minimizar a dicotomia entre proposta e implementação das políticas e para atender ao “compromisso com uma agenda curricular crítica”, deixando clara a preocupação com o “impacto das políticas sobre o quadro social e à necessidade de lidar com as desigualdades causadas e com a urgência de promoção de justiça social” (p. 22). Esses dois últimos contextos, no entanto, compromete “os três contextos primários como arenas políticas, como lugares e grupos de interesse atravessados por disputas e embates”, na medida em que pode reforçar a concepção de que o Estado elabora as estratégias para garantir as “finalidades educacionais de sua agenda política e de um contexto a quem compete avaliar seus resultados com relação à implementação dessa agenda”.

Ou seja, mantém a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência, capaz da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham determinadas finalidades, bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática (OLIVEIRA, LOPES, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Como defendeu Mainardes (2006), cada um dos contextos apresentados por Ball e Bowe (1998) são constituídos de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas, e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. São, assim, ambientes que envolvem

embates pela significação das políticas, certamente relacionando com sua compreensão de mundo e seus interesses no mundo.

#### Contexto da prática e ressignificação das políticas

O Ensino Médio Integrado (EMI), no momento de mobilização, foi apresentado às escolas como a necessária correção de rumos do ensino médio, depois da superação do Decreto 2208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, com possibilidade de investimento financeiro nas escolas estaduais através de convênio do governo estadual com o Ministério da Educação (SEEC, 2012). As propostas pretendem reunir os conteúdos do ensino médio e da formação profissional de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática, oportunizando a conclusão do ensino médio e da formação específica para a inclusão do egresso no mundo do trabalho (SANTOS, 2007). Nas palavras de um professor entrevistado:

A grade do Ensino Médio Integrado preconiza que o aluno tenha uma formação técnica junto com a própria formação geral. [Assim], o Ensino Médio Integrado se dá em apenas um horário, mas a grade curricular é maior e o aluno tem que cursar [todo o ensino médio] em quatro anos, pois ele vê ao mesmo tempo as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas específicas do curso técnico (Entrevistado 1).

Mostrando-se atento aos discursos da reforma, da necessidade de oferecer aos alunos mais oportunidade para enfrentar em melhores condições “um mundo em constante mudança, onde não basta mais só ler e escrever, é preciso ter uma profissão”, o professor relata as dificuldades enfrentadas pela proposta, acentuando que não é suficiente contar com a boa vontade e a mobilização de professores e diretores, “precisa oferecer condições para que o projeto vingue”. Ele nos mostra como foi o início de uma das propostas na escola:

A escola recebeu [uma] proposta de reforma em 2005. Foi discutido coletivamente em seminário com professores e funcionários, depois até com representantes de alunos e com os pais deles. A proposta foi analisada, estudada por todos nós, discutindo documentos, leis, manuais. Posteriormente foram realizados outros seminários de apresentação da proposta. Em assembleia a escola decidiu participar do programa ratificando que estava disposta a desenvolver o Ensino Médio Integrado (Entrevistado 1).

A participação de professores e demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a adesão às propostas de reforma, foi marca indelével nas falas dos entrevistados. Os relatos dão conta que a mobilização foi feita através de “vários seminários, vários estudos, sempre com a presença da Secretaria de Educação, através da SUEM, realizando seminários, estudando conceitos, discutindo documentos” (entrevistado 4).

Ressaltamos, assim, a preocupação da SEEC em compartilhar com a escola o debate sobre os pressupostos das propostas curriculares, ouvindo os docentes e buscando com eles o entendimento da nova política a ser inserida. As propostas, então, foram discutidas e aceitas pela comunidade escolar. Isso não significa que o debate foi feito a contento, que o processo foi democrático. Sugerimos, apenas, que os entrevistados se sentem partícipes da decisão de adesão da escola, convencidos do discurso da necessidade de um currículo que atendesse ao mundo da vida e ao mundo do trabalho. Não houve, de fato, imposição dos projetos na escola.

Tentativas de mobilização da comunidade escolar objetivando o envolvimento da maior quantidade de pessoas no conhecimento, entendimento e defesa de políticas curriculares não é novidade das reformas atuais. Durante vários momentos da história das políticas educativas, a estratégia de mobilização da comunidade foi opção política-administrativa para evitar que o professor percebesse os projetos como interventores, construídos longe da realidade escolar (SANTOS, 2007). Novo, entretanto, é o nível de mobilização, com diversas possibilidades de projetos, a ponto de a comunidade reconhecer-se como participante do processo de construção da política, vendo nela algum reflexo de sua participação, ao invés do crivo ‘de cima pra baixo’, percebidos nos discursos docentes do final do século passado.

Porém, isso não significa que estamos afirmando que a política, elaborada fora da realidade escolar, chega às escolas através de diversas estratégias de mobilização e convencimento para ser implementada. Com Ball (1998), Mainardes (2006) e Lopes (2006), entendendo a construção da política como parte de um complexo jogo de influências, de interesses e de poder, circulares em diversos contextos, a própria ideia de implementação não faz sentido. A mobilização no contexto da prática, com efeito, é mais um elemento dessa complexidade na construção das políticas que influencia, numa escala não possível de ser mensurada, tanto a construção do texto das políticas, quanto sua prática. No processo de negociação da política com a escola, a própria política já está sendo reinterpretada, adaptada, readaptada, significada, ressignificada.

No processo de negociação, no entanto, apesar da motivação para a adesão ao projeto ser justificada pela necessidade pedagógica de permitir um “melhor caminho para o aluno, ajudando ele a decidir seu futuro profissional” (entrevistado 4) e de “possibilitar aos educandos o melhor entendimento do mundo que os rodeiam, já que trabalho é muito importante para a vida deles” (entrevistado 2), logo é apontado o interesse “nas condições, nos recursos que viriam para a escola” (entrevistado 2):

Foi nos apresentado uma planilha de investimentos (...). Foi pedido que cada escola fizesse seu projeto de recursos e necessidades financeiras para adaptar os espaços, para atender a parte pedagógica da proposta. (...) Ficou claro que o governo estava disposto a investir nas escolas, contratando pessoal, reformando os espaços, trazendo mais dinheiro para a escola, principalmente porque os recursos viriam do MEC, não do Estado. (Entrevistado 1)

O Convênio que possibilitaria os recursos para a escola foi celebrado entre o MEC e a SEEC em 2007, numa previa do que seria o Programa Brasil Profissionalizado<sup>4</sup>, acatado pelo governo do Rio Grande do Norte somente em 2008. Dessa forma, a adesão da escola para experimentar a proposta do EMI, pressupunha também mais recursos, já que o convênio SEEC/MEC estabelecia que a unidade escolar receberia uma série de benefícios financeiros<sup>5</sup>. Assim, a incorporação das orientações curriculares seria recompensada com mais investimentos para a escola, trazendo melhorias nas condições de trabalho dos docentes e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Vários atrasos na liberação das verbas para os projetos escolares foram deixando os docentes desanimados com a decisão tomada.

(...) infelizmente o governo do Estado não ofereceu aquilo que se propôs; não cumpriu com sua parte no trato. Apesar de ter chegado alguns recursos para reforma e construção do laboratório, eles foram insuficientes, E ainda faltou o principal: a qualificação dos professores para a proposta e a contratação de professores das chamadas disciplinas específicas, profissionais da área para atender as disciplinas específicas para o curso técnico. Por exemplo, para a implantação do curso de secretariado, nós tivemos muita dificuldade, logo a partir do primeiro ano, com as disciplinas já que não tínhamos professores para algumas áreas específicas. Algumas disciplinas

---

<sup>4</sup> O Programa Brasil Profissionalizado visa, através de investimentos federais, fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, possibilitando a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio. (Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

<sup>5</sup> Ver matéria divulgada pela SEEC em 16 de agosto de 2010 no blog ‘Na boca do mundo’: [http://m.nabocadomundo.com/noticias/visualizar/28882/governo\\_vai\\_implantar\\_ensino\\_medio\\_profissionalizante\\_e\\_m\\_85\\_escolas\\_do\\_estado](http://m.nabocadomundo.com/noticias/visualizar/28882/governo_vai_implantar_ensino_medio_profissionalizante_e_m_85_escolas_do_estado)

tiveram que ser resolvidas com professores do próprio quadro da escola, sem formação na área, nem experiência. Só em 2008 que a secretaria se propôs a contratar os professores das disciplinas específicas (Entrevistado 1).

Depois de mais de um ano sem os professores das disciplinas ‘técnicas’ e com os recursos financeiros esperados aquém da proposta inicial, o ambiente da escola já demonstrava preocupação com os rumos das atividades. Sem tratar as condições da escola como determinantes para o sucesso ou insucesso da política, nem tampouco considerar as condições físicas e pedagógicas como algo somente relacionada ao contexto da prática, as formas como os sujeitos que atuam ali reagem às condições existentes, readaptando as ações, negociando com os representantes do poder público, exigindo (chantageando, ameaçando deixar a proposta, denunciando, constringendo os técnicos e assessores em reuniões e debates) o acordado, também faz parte da dinâmica de construção das políticas curriculares.

Nesse contexto, a opção de resolver a falta de professores com os mesmos docentes da Rede de Ensino, como afirma o gestor de uma das escolas, sem a formação exigida para ocupar a função, mostra o poder de mobilização do espaço escolar, mesmo deixando algumas desconfianças sobre a consecução com sucesso dos objetivos do EMI. Os desvios, ajustes, adaptações à realidade da escola, por um lado, pode resolver os problemas de ausência de financiamento, mas, por outro lado, pode revelar que o projeto não cumprirá “os objetivos de formação de um profissional” capacitado para lidar com a técnica daquela disciplina, “preparado para ocupar os postos de trabalho que o discurso diz que existe no mundo, na sociedade” (Entrevistado 2). No mesmo sentido, adaptar o ambiente de aprendizado, como tentar substituir um “laboratório de análise e experimentação” por uma visita a uma empresa ou a uma indústria “para o aluno ver como funciona, experimentando e vendo o que deveria testar na sala”, mostra o poder de adaptação da escola, mas deixa a sensação de não possibilitar um aprendizado de acordo com o planejado pela escola “ao aderir ao projeto anunciado pelo governo do estado” (Entrevistado 4).

Nos dois casos, porém, não podemos minimizar o poder de ação da escola, nem tampouco a formação significativa que resulta das opções tomadas pelos sujeitos que preferem fazer alguma coisa dentro das condições existentes. Como resultado dos conflitos e embates internos, a decisão majoritária é a de fazer o que for possível pelo aprendizado do aluno, construindo parcerias com outras instituições, encontrando

alternativas para as disciplinas sem professores. Em um momento que poderia servir para simplesmente exigir direitos, a escola opta, no jogo de disputas por significação da docência e da própria escola, sem abrir mão das exigências pelas condições necessárias, por estratégias que privilegiam viabilizar a proposta do EMI. A decisão de seguir o caminho da denúncia, da resistência, da negação do projeto, do ‘não fazer nada’ ou de ‘fazer o que for possível dentro da realidade existente’ é negociada, disputada, dentro da escola, das condições e dos interesses dos sujeitos ali inseridos. Os discursos são contraditórios, mostrando posições diferentes entre professores e gestores.

O entrave para a contratação de docentes para as disciplinas específicas estava na legislação, tanto pelo Estatuto do Magistério do Estado do Rio Grande do Norte, com a categoria docente, através de seu sindicato, atenta para seu cumprimento, como pelo dispositivo constitucional que exige concurso público para cargos na administração pública. A mais, ainda havia o impedimento pela questão eleitoral:

A proposta colocada era que o Estado iria contratar professores para as disciplinas específicas. Agora houve um impedimento em 2006, por conta da eleição e da própria legislação que não permitia. Isso fez com que houvesse atraso na contratação. Agora em 2010, com outra eleição, do mesmo jeito. O Estado fica impedido de contratar. (...) [Outro] problema é que a contratação de professores só pode ocorrer através de concurso como manda a Constituição e o Estatuto do Magistério. Então a Assembleia Legislativa não permitiu a contratação, vetou durante os anos de 2006, 2007 e 2008. Todo ano era o mesmo problema, ficando assim as discussões entre as secretarias do Governo do Estado e a Assembleia. O impedimento só foi resolvido posteriormente com a colocação de um aditivo na lei transformando a palavra ‘professor’ em ‘instrutor’. Aí foi feita a contratação desses professores que assumiram em 2009 essas disciplinas. (Entrevistado 1)

Como no Brasil há eleição de dois em dois anos, sempre poderá haver problemas na contratação de docentes temporários para assumir as disciplinas do EMI. O problema da falta de professores, então, sempre será recorrente, caso não tenha como opção o concurso público e a qualificação desses professores pela própria Rede de Ensino. Mesmo assim, vale ressaltar a estratégia de contornar a norma constitucional de contratação de pessoal para o serviço público. A substituição da expressão ‘professor’ pela de ‘instrutor’, redefine a lei, possibilitando a contratação de pessoal para assumir as disciplinas. Esta opção reforça a noção de norma como texto e como discurso, sujeita a interpretações e reinterpretações (LOPES e MACEDO, 2006). Entretanto, revela a ideia

de temporariedade da reforma<sup>6</sup>, contribuindo para as readaptações da escola sem maiores preocupações com o futuro da proposta.

Precisamos considerar ainda que, mesmo com a reinterpretação da norma, não foi fácil preencher todas as vagas das disciplinas específicas. Em algumas áreas, principalmente naquelas voltadas para as disciplinas ditas ‘exatas’, os profissionais na região não são suficientes para a demanda, deixando muitas vagas sem candidatos. Isso reforça a necessidade de apostar na formação, na profissionalização e na qualificação docente e em projetos duradouros, articulados em diversas esferas educacionais (envolvendo também o ensino de graduação e de pós-graduação). Reforça também a decisão acertada da escola em buscar entre os seus quadros aqueles que podem assumir as disciplinas que faltam professores com formação específica. Afinal de contas, o tempo de escolarização em nível médio não espera os processos de formação docente dos professores necessários.

Outra questão importante, diretamente relacionada com a formação (e também com a valorização) docente, reforçando nossa análise acima, diz respeito ao conflito oriundo da chegada dos professores temporários na escola. Os professores contratados para as disciplinas específicas do currículo integrado, a maioria deles profissionais liberais e funcionários de outras instituições, ganhavam por hora/aula, não cumpriam todas as atividades docentes do cotidiano na escola e ainda pareciam – nas palavras do entrevistado 3 – “mais valorizados do que nós, professores das disciplinas comuns”. O mal-estar pode ser entendido através da seguinte fala:

Os recursos para pagar os professores de algumas disciplinas específicas vieram do MEC, através de convênio da SUEM, da SEEC. O projeto previa que a hora/aula do professor contratado seria de R\$ 80,00 (oitenta reais). Isso gerou problemas, descontentamentos, ciúmes com os demais professores, pois afinal de contas esses professores trabalhavam menos, com poucas responsabilidades e saíam ganhando mais. Contornar isso aí não foi fácil. (Entrevistado 5).

Conviviam, na mesma instituição, docentes com determinadas funções, responsabilidades, valorização e remuneração diferenciada e docentes ordinários, das disciplinas comuns e com salários ordinários de todo servidor público estadual. A convivência entre as duas categorias de professores, apesar de cordial, não era muito amistosa. Mais do que meramente uma questão financeira, sem menosprezar a questão

---

<sup>6</sup> No Ceará, por exemplo, a SEDUC optou por contratação, via concurso, de professores efetivos para o Ensino Médio Integrado, com escolas construídas especificamente para esse fim. Ver: <http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensino-medio-integrado>.

da diferença salarial, estava se revelando um problema pela profissionalidade docente, de valorização de funções e de saberes, podendo causar um rompimento na estrutura de negociação entre os sujeitos da escola. O ambiente escolar ficou movediço, gerando muitos conflitos e mais negociações sobre de como efetivar a política em curso.

Entender os significados de uma proposta, com suas normas, suas perspectivas e suas ações não é tarefa simples para a escola. Ainda mais quando o diagnóstico mostra um ‘estado de reforma’: “mal saímos de uma grande reforma já começou outra; ou já começaram outras, pois são tantos projetos, tantos nomes, tantas reformas ao mesmo tempo, que muitas vezes confunde a escola” (Entrevistado 1).

Desse modo, quando as propostas vêm somadas a outras propostas, com discursos contraditórios, às vezes, e complementares, outras vezes, aumenta muito a dificuldade de interpretação dos sentidos dos discursos reformistas, potencializando mais ainda a função da escola na ressignificação da política.

Ainda há muita imprecisão sobre o ensino médio, principalmente porque existem outros projetos que a secretaria começa também a implantar, como o Ensino Médio Inovador<sup>7</sup> e o [Ensino Médio] Diferenciado<sup>8</sup>. A questão é que até hoje, até agora, não vi diferença entre essas modalidades. [Na verdade], não vi diferença entre a modalidade propedêutica para as outras modalidades. Não que eu não saiba a diferença... não conheça as propostas. A dificuldade [de perceber a diferença] é na hora de implementar (Entrevistado 5).

As novas propostas vêm apoiadas na mesma base de ‘ofertas de melhorias’, com o agravante que a desconfiança já estava instalada na escola, devido ao atraso no cumprimento dos prazos, principalmente referente à qualificação docente que, não por acaso, foi o principal problema do EMI, causando descrédito e impedindo sua continuação. Qualquer proposta de alteração era vista como mais uma invenção da DIREDE:

Agora, adotaram a semestralidade e os blocos de disciplinas, mexendo mais ainda com a estrutura da escola, o dia-a-dia da escola, mas outra coisa não foi feita. Então de inovador, de diferenciado, de integrado não houve nada. O que há são muitas dúvidas com a semestralidade com a formação de blocos de aulas, tudo ainda não está bem estruturado. (...) As coisas muitas vezes são pensadas na secretaria da educação e quando vai para uma DIREDE, ou para as escolas, acontece de forma diferente da pensada inicialmente (Entrevistado 1).

A soma de todas as propostas de atuação na escola de ensino médio, visando equacionar problemas de falta de interesse do aluno, baixos resultados nas avaliações de

---

<sup>7</sup> Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI, ver: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>

<sup>8</sup> O projeto Ensino Médio Diferenciado é desenvolvido no Rio Grande do Norte desde 2006, visando reduzir os altos índices de evasão escolar no turno da noite das escolas públicas do RN. (Fonte: [www.seec.rn.gov.br](http://www.seec.rn.gov.br)).

rendimento, desestímulo docente, mais a questão de sentidos dessa modalidade para o mundo do trabalho e para a formação cidadã, para ficarmos somente nas questões primordiais apontadas pelos PCNEM, parece ter tornado o ambiente escolar uma fábrica de experiências educativas, com a conta recaindo sobre a política de ‘Reforma do Ensino Médio’.

### Considerações finais

Este artigo teve como propósito analisar o processo de chegada das reformas curriculares, principalmente as propostas do Ensino Médio Integrado, em uma escola do ensino médio na cidade de Mossoró/RN, tomando como referência teórica o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e colaboradores. Com esse escopo, optamos por entrevistar docentes e gestores da escola buscando entender os conflitos, as negociações, as adaptações e readaptações dos discursos da política à realidade escolar.

Desse modo, pudemos constatar que os professores recebem as reformas, muitas vezes mais de um discurso/ação de reforma ao mesmo tempo, sem espaço de tempo entre elas para o entendimento da ideia, ação e avaliação necessárias ao seu desenvolvimento. Com isso, os movimentos reformistas, principalmente a intensidade dos projetos apresentados nos ambientes escolares, pode ter gerado um sentimento de ‘eterno recomeço’, dando a impressão de que tudo está permanentemente necessitando de renovação, deixando subentendido que o fazer da escola sempre fica deficitário diante das exigências da sociedade. O sentimento de ‘eterno recomeço’ pode gerar incertezas e dúvidas, além de frustração, comprometendo ainda mais a condição de trabalho na escola.

Assim, o ânimo docente frente às propostas de mudanças vai sendo alterado à medida que as propostas são multiplicadas, gerando algum descrédito e pessimismo com as intervenções. Mesmo assim, a maioria dos docentes reage para adaptar as políticas às condições existentes na escola. Em um processo de negociação e embate internos, os sujeitos escolares optam por tentar construir as reformas dentro das possibilidades da escola, preservando a necessidade de aprendizado do aluno e a condição de agente de desenvolvimento de formação da escola. As falas dos docentes apontam para a execução da proposta dentro das condições existentes na sala de aula, ‘do seu jeito’, apesar das dificuldades. Portanto, parece que o professor reconhece o

poder que existe em suas mãos no contexto da prática, ao admitir que dribla as normas e cumpre com sua função de educador dentro das condições ‘reais’ existentes.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum 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, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 2011.

CHAGAS, Wagner dos Santos. Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei 10639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS. Unisinos, São Leopoldo, 2010.

GOVERNO vai implantar ensino médio profissionalizante em 85 escolas do Estado. Na Boca do Mundo. 16/agosto/2010. Disponível em [www.nabocadomundo/ensinomedio](http://www.nabocadomundo/ensinomedio). Acessado em 15 de março de 2013.

KULESZA, Wojciech. MEDEIROS, Maria Deusa (orgs). Educação Básica: da teoria à metodologia. João Pessoa, Editora Universitária, 2000.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p. 33-52, Julho/Dezembro 2006.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, janeiro/abril 2006.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso, Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas. Número 38, 19 - 41, janeiro/abril, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SEEC, RN. Orientações gerais de matrícula – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012. Disponível em: [http://www.arquivoseec.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/matricula\\_2012/versao\\_final\\_matricula.pdf](http://www.arquivoseec.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/matricula_2012/versao_final_matricula.pdf). Acessado em 15 de março de 2013.

Sites pesquisados:

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www.nabocadomundo.com](http://www.nabocadomundo.com)

[www.ceara.gov.br](http://www.ceara.gov.br)

[www.seec.rn.gov.br](http://www.seec.rn.gov.br)