

Romulo Bassi Piconi

**ENSINO MÉDIO INOVADOR:
PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
A PARTIR DE UMA ESCOLA EM FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
submetido ao curso de Ciências Sociais
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Licenciado em Ciências Sociais
Orientador: Prof. Dr. Jacques Mick

Florianópolis
2015

Romulo Bassi Piconi

**ENSINO MÉDIO INOVADOR: PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE UMA ESCOLA EM
FLORIANÓPOLIS**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciado em Ciências Sociais”, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 09 de março de 2015.

Prof. Jeremy Deturche, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Jacques Mick, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho às minhas
eternas coorientadoras, minha
mãe Liana Lopes Bassi e irmã
Larissa Bassi Piconi.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho marca o final de um ciclo da minha vida, significativos oito anos como estudante da Universidade Federal de Santa Catarina, onde fui colocado na posição de decidir quais os princípios que norteariam as minhas decisões e consolidariam as possibilidades de caminhos que gostaria de seguir. Período que busquei encontrar um equilíbrio entre raízes e asas. As asas me permitiram voos a lugares que nunca imaginei que pudesse ir, viver experiências novas e me desafiar; mas, mais importante, as asas me deram clareza de que o mundo tem mais nuances do que nosso olhar consegue captar e por isso devo olhar o mundo por outras lentes, novas perspectivas que me permitam perceber possibilidades de transformação e compreender que a realidade é mais complexa do que nossos ingênuos olhos são capazes de ver. Já as raízes me lembravam a cada voo as razões das minhas escolhas, me faziam mudar de direção a cada momento que percebia que algo não condizia com quem eu era ou queria ser e me lembravam mais uma vez a razão de eu ter decidido levantar voo. Essas raízes cresceram e se consolidaram um pouco mais ao longo desses anos. Por vezes, voamos sozinhos, mas muitas vezes encontramos outras asas dispostas a nos acompanhar, algumas brevemente, outras por longos trajetos em nossas jornadas. A essas outras asas eu ofereço meus agradecimentos, junto a todos que contribuíram para que encontrasse algum equilíbrio entre as raízes e as asas:

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família que além de ter me possibilitado criar raízes, foi também ela quem me ensinou a voar. Meus avós e avôs queridos - Martha, Emília, Matão e Ademar - sempre me incentivando a buscar novas oportunidades e me ajudando cada um de seu jeito na minha empreitada. À tia Cema por todo seu carinho, disposição e cuidado, e por ser uma exemplo de força e uma grande fonte de inspiração. Ao meu pai, tias, tios e primos - Piconi, Rose, Adriana, Amanda, Plínio, Lagana e Danilo - que me apoiaram nessa jornada. À minha irmã, Larissa, e à minha mãe, Liana, por terem, não só acompanhado os meus voos, mas por terem me dado oportunidade de participar de seus próprios.

Queria agradecer também às tantas amigas que fiz nesse caminho - Rari, Diane, Renata, Milk, Saulo, Augusto, Mari, Evy, Yuri, para citar algumas - que compartilharam momentos inesquecíveis dessa minha trajetória e por quem eu nutro um carinho imenso. Ao meu casal favorito, Nate e Candy, por nossas intermináveis conversas e momentos

de apoio mútuos. À Carol, minha companheira de aventuras, dentro e fora da academia, com quem vivi inúmeras experiências intensas e espero viver muitas outras. À Luísa por um casamento baseado em compartilhamentos e reciprocidades, que nos permitiu amadurecer juntos e por ser um apoio tão importante para mim.

Por fim, gostaria agradecer à UFSC por todos os recursos que me ofereceu ao longo desta empreitada, aos estudantes por quem estagiei e que me proporcionaram essa primeira experiência de ensino de Sociologia, aos profissionais da escola que colaboraram para que esse trabalho se tornasse viável e aos professores que me supervisionaram e me forneceram condições para expandir o meu pensamento crítico, especialmente ao Prof. Jacques que me acompanhou na elaboração deste trabalho.

Muito obrigado a todos.

RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as práticas discursivas sobre políticas educacionais no âmbito de uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, com ênfase no Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal. Parte-se da noção de que as políticas públicas compõem um processo contínuo de produção cultural normativa, constituída por diversos atores em contextos sociais e institucionais diversos. Para fins da análise, foram consideradas a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, os documentos oficiais e legislação que regem o Programa Ensino Médio Inovador nacionalmente e entrevistas com gestores da escola diretamente ligados ao programa. Através dessas análises e da experiência de campo, buscou-se conceber os efeitos de sentidos produzidos através de processos de ressignificações que atravessam a elaboração e implementação desta política educacional tanto no âmbito global (a política nacional) quanto no local (a escola). A pesquisa pautou-se em dispositivos de análise da Análise Crítica do Discurso que compreende o discurso enquanto prática social. Nesta abordagem, considera-se a linguagem investida de poder e ideologias, que tanto representa quanto significa o mundo. Este estudo observa que historicamente as políticas para o Ensino Médio sempre foram pautadas por uma dualidade entre a formação propedêutica voltada para o prosseguimento aos estudos e a formação técnica voltada para o trabalho, dualidade esta marcada por relações de poder e de distinção. Ao longo do governo petista (2003-2014), incorporou-se a diversas políticas educacionais elementos da Educação Integrada como forma de superação desta dualidade, buscando-se uma formação do sujeito em múltiplas dimensões (omnilateral) através de uma concepção do trabalho enquanto princípio educativo. Esta pesquisa observa que, nas interações entre o global e o local, o protagonismo do Ensino Superior, é, muitas vezes, silenciado enquanto elemento constitutivo da identidade do Ensino Médio. No entanto, nas práticas cotidianas, ele é o modo pelo qual se avaliam as políticas para o Ensino Médio e, através dele, que os programas de governo ganham legitimidade. Esses silêncios agem enquanto dispositivos de poder que configuram o sistema educacional brasileiro, estabelecendo mecanismos de reprodução social e de distinção.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Análise Crítica do Discurso. Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

This work analyses discursive practices on educational policies, focusing on the implementation of a federal program in a state school in Santa Catarina: the Innovative High School. Public policies are understood as an ongoing process of normative cultural production, constituted by diverse actors across social and institutional contexts. The analysis considered the historical trajectory of Brazilian educational policies, the Innovative High School Program official documents and legislation and interviews with school administration linked to the program. Throughout the analysis and fieldwork, it was aimed to conceive the effects of meaning produced through reframing processes across elaboration and implantation of the public policy on local (the school) and global (the policy) levels. The research borrows from the Critical Discourse Analysis (some analysis techniques, understanding discourse as a social practice. This approach considers language permeated by power and ideologies, representing and signifying the world at the same time. Language constitutes and contributes to built social identities, social relations and knowledge and believes systems. This study notes that historically high school policies have always been guided by a duality: propaedeutic education oriented to further education and technical education oriented to labor market. Relations of power and difference mark this duality. Throughout Worker's Party government (2003-2014), educational policies embodied elements from Integrated Education in order to overcome this duality, aiming a multiple-dimension formation of subjects (omnilateral) conceived by considering work as an educational principle. The research notes that the role of Higher Education as a constitutive element in High School identity is silenced by the legal data. However, higher education is presented in daily practices as an important aspect in High School policies evaluation and the means by which government programs gains legitimacy. These silences act as power devices that shape Brazilian Educational System, establishing mechanisms of social reproduction and distinction.

Keywords: Educational Policies. Critical Discourse Analysis. Innovative High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Inovador
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
A Escola.....	22
1. FORMATANDO CIDADÃOS	28
Políticas Educacionais: um histórico	31
2. INOVANDO O ENSINO	39
Ensino Médio: em busca de uma identidade	41
Integrando a Educação.....	47
E a tal da Inovação?.....	50
3. RESSIGNIFICANDO O GLOBAL	59
Reproduções e Inovações	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A – Roteiro Entrevista 1	85
APÊNDICE B – Roteiro Entrevista 2	87

INTRODUÇÃO

Esse trabalho compõe resultados de pesquisa realizada junto a uma escola estadual¹ na cidade de Florianópolis, Santa Catarina sobre o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. O ProEMI é um programa do Ministério da Educação que visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio. O meu acesso ao cotidiano escolar e meu interesse em estudar esse programa específico se deu a partir da minha experiência no Estágio Supervisionado Obrigatório - requisito para graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao longo do ano letivo de 2013, participei do cotidiano da escola acompanhando as aulas de Sociologia de uma turma do Ensino Médio Noturno e em 2014 voltei minhas atenções para o ProEMI, que desde 2011 tem sido implementado na escola e que, durante todo o período eu estive em contato com a escola, observei ter um papel central no cotidiano escolar.

O meu interesse por essa escola e por esse programa especificamente como tema desse trabalho compõe um conjunto de decisões tomadas a partir tanto da minha trajetória no curso de Ciências Sociais e a partir de escolhas políticas bastante pessoais, principalmente nos sentidos que construo sobre a docência e o Ensino Público no Brasil.

Toda a minha Educação Básica se deu em instituições particulares de ensino, instituições estas que, ao longo de minha formação, sempre voltaram seus esforços educativos em preparar seus estudantes à inserção ao Ensino Superior através do vestibular. Sempre considerei e fui ensinado a compreender enquanto um “privilégio” ter tido a “oportunidade” de estudar numa instituição que me daria chances de dar prosseguimento aos estudos - significado de sucesso pessoal e garantidor de estabilidade profissional e financeira. No entanto, essas noções que tinha sobre a educação sempre foram construídas na relação com um outro, no caso o ensino público, este sempre esquecido e silenciado dentro da minha trajetória.

¹ Considerando que este trabalho foca nas relações entre os diferentes planos que envolvem uma política pública e não na escola em si e preocupando-me em preservar a identidade dos entrevistados, optei por não identificar a escola no decorrer do trabalho, respeitando assim princípios éticos da pesquisa e a abordagem teórica nela utilizada.

A escolha de fazer meu estágio em uma escola pública estadual tem muito a ver com o reconhecimento do privilégio cultural que a mim foi transmitido, e dar aulas no ensino público seria, na época, um posicionamento político pessoal de desafiar as relações de conservação social em prol de uma escola com caráter contra-hegemônico. Reconhecer esse privilégio, é reconhecer, como desenvolve Bourdieu (2007), o meu acesso a determinado capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, transmitidos pelas famílias aos filhos por vias diretas e indiretas, “que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p.42) que servem para a conservação social e reprodução das desigualdades.

Ao estudar em uma instituição particular, incorporei ideias como a de que a principal finalidade do Ensino Médio seria o preparo para a aprovação no vestibular através do aprendizado de determinados conteúdos. O Ensino Médio seria, então, apresentado como um ensino supostamente propedêutico, introdutório de conteúdos necessários para o bom desempenho no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que outras possibilidades de Ensino Médio eram esquecidas e ao ensino público sobravam narrativas sobre sua precariedade quando este não era simplesmente silenciado. Homogeneizar as noções sobre o Ensino Médio como um ensino conteudista para o vestibular e situar as narrativas sobre o ensino público neste contexto lembram um dos mecanismos de distinção nas escolas, descritos por Bourdieu:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p.53)

Com isso, a minha escolha de realizar o estágio em uma escola da rede estadual de ensino se deu como uma forma de olhar para além das narrativas sobre a escola pública que foram tão reproduzidas ao longo da minha educação básica e também da minha graduação. A precariedade das escolas da rede estadual em termos de infraestrutura e condições do trabalho docente, bem como a especificidade dos estudantes que atendiam às aulas de noite, muitos deles já inseridos no mercado de trabalho, foram alguns dos elementos recorrentes nas narrativas dos meus colegas de curso sobre a rede pública e que pautaram minhas

escolhas quanto ao estágio. Busquei ao longo deste meu contato com a escola analisar criticamente esses elementos e as narrativas sobre a escola pública que acabam de alguma forma naturalizadas, procurando não reforçar estereótipos negativos sobre ela, olhando para sentidos outros que são produzidos sobre a escola e o Ensino Médio.

Ao longo e após o estágio, percebi uma relação muito forte entre a escola e as políticas públicas vigentes no Brasil e no estado de Santa Catarina. No cotidiano da escola e através das entrevistas, percebi um amplo conjunto de projetos, programas e modalidades de ensino das diferentes esferas de governo aos quais a escola implementou. Também observei que a própria história da escola apontava para essa relação. Inaugurada na década de 1940², passou por constantes alterações de nome e mudanças nas modalidades de ensino, atendendo a mudanças nas políticas educacionais dos diferentes governos ao longo dos séculos XX e XXI como veremos mais adiante.

Essas relações entre as políticas de governo e a escola colocam questões sobre a autonomia da escola frente as políticas governamentais, sobre as compreensões a respeito da educação nos diferentes governos, sobre os significados atribuídos à educação brasileira pelos diferentes atores envolvidos desde a construção da política até sua implementação, entre outras questões que possibilitaram este trabalho. Também me inquietei sobre outras questões, como a descentralização ou centralização do ensino, os mecanismos de controle e fiscalização da educação implementados pelo MEC, as influências de instituições internacionais como a UNICEF ou o Banco Mundial na implementação de políticas educacionais, as complexas relações de poder que se instauram no campo educacional brasileiro e os discursos que criam legitimidade para a implementação das políticas. Muitas destas questões não são objetos do meu trabalho, tampouco devem ser silenciadas ao se trabalhar com políticas educacionais.

Desta forma, me propus a estudar as práticas discursivas que legitimam e consolidam as políticas públicas no âmbito da escola através da relação entre a escola e as políticas de governo. Partii inicialmente da concepção de políticas públicas enquanto um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos (LYNN, 1980). No caso, para esse trabalho, me propus estudar as ações do governo na área educacional do Programa Ensino Médio Inovador -

² Os dados sobre a história da escola foram retirados do Projeto Político Pedagógico

ProEMI. A escolha deste programa se deve a minha própria vivência no ambiente escolar ao longo do estágio, e ao protagonismo a ele atribuído por gestores e professores da escola, como será discutido no decorrer deste trabalho.

O ProEMI foi concebido em 2009, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2009, e instituído pela Portaria 971/2009, visando induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio na rede pública de ensino. Segundo o MEC, o objetivo do ProEMI é

apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2015).

Ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal que inclui diversos programas visando melhorar a Educação no Brasil (HADDAD, 2008). Para fins desse trabalho analisei os documentos definidos pelo MEC como as bases do Ensino Médio Inovador, especialmente o Parecer do CNE 11/2009, e realizei entrevistas na escola a partir das minhas observações de campo.

A escolha dos materiais de análise partiu, inicialmente, da minha memória de campo que me possibilitou questionamentos sobre a relação entre a escola e as políticas. A partir desta memória recorri à entrevistas semiestruturadas para compor a análise. Mais entrevistas foram até cogitadas, mas impossibilidades foram apresentadas pelo campo, como a troca dos gestores da escola. Dessa forma, privilegiou-se entrevistas com os gestores da escola diretamente ligados ao programa e com um tempo de atuação na escola maior de 10 anos.

No primeiro capítulo – Formatando cidadãos - realizo uma discussão teórica sobre políticas públicas, abordando elementos centrais para a análise que realizo como os mecanismos de legitimação, homogeneização e autoridade inerentes a implementação das políticas, bem como os processos de recontextualização e ressignificação da política nos diversos contextos que ela abrange. No capítulo 2 – Inovando o Ensino, analiso o parecer do MEC que cria o ProEMI, apontando os mecanismos discursivos que proporcionam legitimidade ao programa, a compreensão dos diversos conceitos-chave para o

programa, como inovação, desempenho, interdisciplinaridade, entre outros. Por fim, no capítulo 3 – Ressignificando o Global, me proponho a realizar uma análise do discurso a partir de entrevistas com gestores da escola, apontando os sentidos que eles constroem sobre o programa e sobre diversos conceitos sobre o Ensino Médio que eles trouxeram na entrevista, ora ressignificados, ora silenciados.

Tanto a análise documental quanto a das entrevistas foram feitas a partir de instrumentos emprestados da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1993). Essa abordagem metodológica não compreende o discurso a partir da sua dimensão textual (escrita ou falada) ou a partir de uma abordagem do discurso puramente enquanto representação social, mas sim enquanto prática social, ou seja, a linguagem é investida de poder e ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social (MAGALHÃES, 2001). Portanto, o discurso “é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crenças” (MAGALHÃES, 2001, p.17).

As práticas discursivas que me dispus a analisar são compreendidas neste trabalho como “a dimensão da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos [escritos ou falados]” (MAGALHÃES, 2001, p.17) e que são desenvolvidas em contextos sociais específicos, e de formas apropriadas para esses contextos (VAN LEEUWEN, 2008). Desta forma, não pretendi, aqui, analisar o que os textos queriam dizer, buscando encontrar os sentidos presentes neles, mas sim, procurei compreender como esses textos produzem e constroem sentidos (ORLANDI, 2001).

A língua age enquanto ferramenta cultural que media as relações de poder e privilégios nas interações sociais, instituições e campos de conhecimento (ROGERS, 2002). Nesta perspectiva a fala não é meramente uma atividade individual ou um reflexo de variáveis situacionais, mas sim uma prática social, um modo de ação regulado socialmente, uma forma de agir sobre o mundo e sobre elas mesmas, bem como, um modo de representação (FAIRCLOUGH, 1993).

O discurso enquanto uma prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e muda as significações do mundo de posições diversas nas relações de poder. Ideologias são entendidas como “significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação” (MAGALHÃES, 2001, p.17). Assim, discurso é uma prática não só de

representar o mundo, mas de significar o mundo, de constituir e construir o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 1993).

Também para esse trabalho estou considerando as políticas públicas enquanto práticas sociais complexas. As políticas educacionais compõe um processo contínuo de produção cultural normativa, constituída por diversos atores em contextos sociais e institucionais diversos (LEVINSON; SUTTON, 2009). Desta forma, não tenho por intenção avaliar a política, sua efetividade ou sua implementação, mas estou mais preocupado em considerar como essa política se legitima e as relações de poder que a atravessam. No caso deste trabalho em específico, minha atenção está nas representações e interações entre o local (a escola) e o global (as políticas) e em ter um olhar atento aos interesses e disputas ideológicas que permeiam as políticas educacionais, analisando os processos de agência dos atores envolvidos e afetados por elas que se engajam à política ao mesmo tempo em que resistem a ela, as ressignificando e produzindo novas formas de compreensão sobre o mundo através de uma relação dialógica.

Este trabalho não busca analisar políticas a partir de um modelo linear que normalmente pauta sua formulação: “identificação de problemas”, “formulação de problemas”, “implementação” e “avaliação”, mas busca compreender as políticas a partir das interações (e disjunções) entre diferentes locais ou níveis dos seus processos, um estudo “através das” políticas que traçam conexões da política entre os diferentes mundos organizacionais e cotidianos (SHORE; WRIGHT, 2005). A escolha de realizar essa pesquisa a partir de documentos oficiais de uma política do governo em conjunto com entrevistas de pessoas que implementam essas políticas na escola foi uma tentativa de olhar essas políticas não a partir de tipos ideais arrumados e sistemáticos, mas explorando a complexidade e desordem características desses processos e políticas, preocupando-me com as representações e interações nelas imbuídas que produzem, reproduzem e transformam sentidos.

A Escola

No início de 2013, como parte do Estágio Supervisionado Obrigatório, visitei a escola pela primeira vez acompanhado por outros colegas de estágio e pelas professoras da UFSC responsáveis pela nossa supervisão. Em uma reunião com gestores da escola e com o Professor de Sociologia, conversamos sobre uma série de peculiaridades da escola

e principalmente sobre o perfil dos estudantes com os quais estaríamos trabalhando. Foi-nos apresentado um quadro em que uma quantidade considerável de estudantes trabalhavam no contra-turno e alguns deles estariam cursando o Ensino Médio graças ao Programa de Correção de Fluxo da Secretaria Estadual de Educação. Este programa, já desde o início, apontou um pouco da relação entre as compreensões de ensino da escola e dos programas de governo. Ele foi-nos apresentado enquanto um complicador para a escola, pois diversos estudantes progrediram ao Ensino Médio sem ter condições para tal, apresentando muitas vezes dificuldades para a realização de leitura. Também foi-nos relatada a necessidade de se ter um atendimento diferenciado, principalmente no que tange ao “nível de exigência” possível para com esses alunos, por exemplo com relação ao uso do livro didático e à necessidade de se pensar em aulas criativas, que contemplassem as capacidades (e a incapacidade) dos alunos – informações estas, generalizadas tanto para os alunos da correção de fluxo quanto para os alunos-trabalhadores.

Somaram-se esses questionamentos a outras falas sobre as condições de trabalho do período noturno, geralmente fazendo uma comparação com o diurno. Além de haver uma diferença na própria modalidade de ensino, as condições de trabalho também não são as mesmas, de acordo com os próprios gestores e professores da escola. Alunos e professores diurnos têm acesso a uma série de laboratórios, como os de ciência, matemática, informática, cujo acesso para os noturnos são mais complicados. Alguns exemplos que foram trazidos em entrevistas e conversas são: os professores do noturno só têm acesso ao laboratório audiovisual, as aulas noturnas são menores do que as diurnas, iniciando mais tarde do que o regulamentado por conta do atraso dos estudantes e finalizando mais cedo pela incompatibilidade de horário de funcionamento da vigilância e o horário oficial da escola. Fatores estes que contribuem para que os professores relaxem e que também acabam atrapalhando bastante o desempenho dos alunos, segundo gestores da escola.

Os problemas dos horários da escola foram vivenciados por mim, não só com relação ao início e à conclusão das aulas, mas também as frequentes realocações de horários por conta da falta de algum professor ou a troca de professores que aconteciam ao longo do ano letivo que realmente dificultavam o planejamento das aulas. A dificuldade de acesso aos recursos da escola, como os laboratórios, também foi observada ao longo do estágio e por vezes as próprias condições da infraestrutura da escola exigiram replanejamentos da prática docente como, por exemplo, a falta de luz em determinados dias. Com relação

aos estudantes com quem trabalhei, 56% possuem ou já possuíram alguma experiência de trabalho remunerado e possuíam uma média de 17,5 anos, acima do que seria normal para uma turma de Segundo Ano do Ensino Médio (16-17 anos).

Considerando essas informações sobre os alunos do ensino noturno, somaram-se às minhas observações situações em que me questioneei sobre os efeitos de verdade que esses enunciados produziam sobre tanto a escola pública, como sobre os estudantes do turno noturno. Em uma leitura superficial das condições de ensino na escola, muitas concepções minhas sobre o ensino público foram reforçadas, desde os problemas da precariedade das instalações e recursos disponíveis, os constantes conflitos entre professores, alunos e gestores. Numa leitura simplista desse relato, seria fácil achar culpados, desde o descaso do governo estadual com a escola ou com a carreira na docência, até mesmo culpabilizar os próprios estudantes ou os gestores da escola pela “precariedade” do ensino.

No entanto, não é esta minha intenção com esse trabalho. Procuo principalmente tentar compreender como ressignificações ocorrem neste espaço que surge entre se pensar uma política educacional e a sua implementação, sem esquecer a própria historicidade das políticas educacionais no Brasil. Essas ressignificações se apresentam na oralidade como no relato de gestores da escola sobre o “relaxamento dos professores” ou o “desempenho dos estudantes”. Ambos os termos (“relaxar” e “desempenho”) estão imbuídos de sentidos sobre a função dos professores e dos alunos dentro do ambiente escolar. Ambos os termos pressupõem uma obrigação do professor e um efeito desejado por parte dos alunos que parecem naturalizados e que exploro melhor no capítulo 3. O que busco analisar é como esses sentidos estão interligados com processos de apropriação das políticas públicas, não só vigentes, mas que compõem todo um quadro histórico sobre a educação de Ensino Médio no país.

A escola foi fundada em 1940 enquanto grupo escolar, atendendo 660 estudantes de primeira a quarta série. Nos anos 1970, passou a se denominar escola básica, ampliando a oferta de ensino até a oitava série, e nos anos 1980 se tornou colégio estadual atendendo também às demandas de "segundo grau" com habilitações em Desenhista de Instalações Elétricas, Desenhista de Instalações Hidráulicas, Habilitação básica em Mecânica e em 1983 também em formação Magistério e curso de Administração e técnicas comerciais. Entre 1991 e 1992, a escola passou pela última reforma de maior magnitude, ampliando sua infraestrutura e em 1999, atendendo às demandas da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a escola passou à nomenclatura atual Escola de Educação Básica extinguindo os cursos técnicos ainda existentes na época e ofertando o Ensino Médio nos moldes previstos pela nova legislação. Hoje, a escola atende o Ensino Fundamental, o Ensino Médio Inovador no período diurno e possui o Ensino Médio Regular à noite, atendendo 1137 estudantes, 767 no Ensino Fundamental e 360 no Ensino Médio³, de bairros periféricos de Florianópolis.

A escola também desenvolve uma gama de projetos e iniciativas da União e do Estado de Santa Catarina além dos já mencionados. O Programa Mais Educação tem como público-alvo alunos com dificuldades de aprendizado e em risco social, aumentando a oferta educativa na escola por meio de atividades optativas e visa atender as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), fomentando atividades para melhorar o ambiente escolar.

Outro programa em que a escola está engajada é o, já mencionado, Programa de Correção de Fluxo da Secretaria da Educação, que visa corrigir as diferenças de idade/série. Os alunos fizeram um curso para serem progredidos para o Primeiro Ano do Ensino Médio, desde que tivessem frequência suficiente. Essa correção aconteceu em 2012 e, desde então, a escola realiza reforços de matemática e português para equilibrar as defasagens. A escola também presta serviços através do SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado, dando amparo a alunos da rede pública com “deficiência mental”.

Esse breve relato da história da escola e dos programas que ela oferece hoje nos ajuda a perceber as intersecções entre um nível local da escola e um global das políticas. A sua história está interligada com as políticas de governo, desde a sua fundação em 1940, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), passando pela necessidade de ampliar o seu ensino para o Ensino Médio em 1970, implementando um Ensino Técnico durante o período da ditadura militar (1964-1985) e o retirando no governo Fernando Henrique (1994-2002) e hoje implementando diversos programas de governo como o ProEMI e os outros citados anteriormente. Todas essas mudanças, ao mesmo tempo em que são imposições de programas de governo específicos, também devem ser entendidas a partir da forma como a escola constrói sua autonomia, se apropriando destas políticas a nível local, apresentando uma concepção própria de educação e da função social da educação através de seus

³ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola em 2010.

funcionários e alunos que se apropriam das noções impostas por essas políticas, mas também em diversos momentos resistem a elas.

1. FORMATANDO CIDADÃOS

No decorrer deste trabalho me propus a uma análise sobre políticas públicas enquanto práticas sociais. Ao mesmo tempo em que ela é uma forma de tomada de decisão normativa que compõe o nosso cotidiano e que regula a conduta humana, atuando como o principal instrumento de governabilidade no âmbito institucional, no plano local ela interage com as regras e condutas estabelecidas em espaços e contextos diversos, por exemplo, na escola. Práticas neste sentido são determinadas pelo modo como indivíduos e grupos se envolvem em determinados comportamentos que são ao mesmo tempo constrangidos e permitidos pelas estruturas existentes, mas que consideram a possibilidade da agência do sujeito nas situações que emergem (LEVINSON; SUTTON, 2001). Prática é o lugar ou momento onde estrutura e agência, indivíduo e sociedade, mutuamente se constituem.

Políticas públicas normalmente são concebidas enquanto um conjunto de ações do governo que produzem efeitos específicos. São ferramentas técnicas, racionais, orientadas para um objeto que regulam de cima para baixo a população através de sanções e recompensas (SHORE; WRIGHT, 2005). Por conta dessas características, junto com a necessidade de se avaliar e influenciar o processo decisório, historicamente a análise das políticas é feita através de um viés gerencial que percebe as políticas divididas em passos lineares e sequenciais⁴ – identificação do problema, formação da política, implementação, avaliação (LEVINSON; SUTTON, 2001). Nesta perspectiva, muitas pesquisas são desenvolvidas com o fim de se avaliar a adesão e as resistências no plano local a essas políticas de forma a melhorarem o seu desenho e gestão.

Segundo Bradley Levinson e Margaret Sutton (2001), os estudos sobre políticas públicas sofreram uma mudança da análise de resultados para se avaliar a sua implementação, abordando como as políticas se deslocam entre locais e níveis de organização social diferentes e como as políticas incorporavam interesses distintos, estando sujeitas a diferentes respostas e cenários. Política deixou de ser concebida enquanto um simples ato político para ser compreendida enquanto um processo.

⁴ Frequentemente essas etapas são descritas na bibliografia como o ciclo da política.

Por conta dessas especificidades das políticas públicas, autores como Levinson, Sutton, Shore e Wright, apontam que a chave para os estudos das políticas é através das interações (e disjunções) entre diferentes locais ou níveis nos ciclos da política, explorando a complexidade e a desordem característica de seus processos.

Dentro desta perspectiva, meu trabalho buscou compreender políticas públicas enquanto práticas que envolvem interações entre diferentes níveis – local e global – e uma multiplicidade de interesses e posicionamentos ideológicos. A análise foi realizada tanto através dos dispositivos discursivos de que a política se utiliza para se legitimar, quanto do modo como as pessoas se apropriaram dessas políticas.

Portanto, a formulação das políticas está imbuída de motivações bastante complexas. Os problemas não são necessariamente problemas, mas são criados no decorrer da formulação das políticas a partir do esvaziamento de seu discurso político em prol de um discurso técnico.

É importante notar que as políticas são utilizadas enquanto instrumentos de poder, dando vida e propósito ao maquinário do governo. Elas agem enquanto tecnologias políticas (FOUCAULT, 1977 apud SHORE; WRIGHT, 2005) que formatam indivíduos, definem o modo como estes se constroem enquanto sujeitos, os classificando, formatando e organizando de acordo com seus interesses e ao modelo de ordem social do governo vigente. Esses sujeitos possuem pouca ou nenhuma consciência ou controle sobre esses processos.

O modo como as políticas agem está disfarçado numa suposta tecnicidade e racionalidade. Para isso ela se esconde em um idioma objetivo, legal-racional, muitas vezes se apropriando da língua “neutra” da ciência. Levinson e Sutton (2001) apontam inclusive para as relações entre a academia e os formuladores de política. Frequentemente, o conhecimento vindo de pesquisas é aplicado seletivamente para justificar decisões tomadas por critérios puramente políticos. Segundo Shore e Wright (2005), a efetividade da política enquanto tecnologia política depende da combinação da sujeição externa com a subjetivação interna, isto é, os indivíduos se constituem em termos das normas impostas a eles e que, uma vez internalizadas, os influenciam a pensar, sentir e agir de determinadas formas.

Outra característica da política é o modo como ela objetifica e universaliza ideias e a própria tomada de decisão. Ela alcança uma aparência de instrumentalidade – pragmática, funcional e voltada pra eficiência – nada a ver com moralidade, política ou ideologia (SHORE, WRIGHT, 2005). Ela coletiviza a responsabilidade pelas decisões adotadas, negando os papéis de agência humana na formulação e

implementação da política. Ela distancia os seus autores dos seus objetos. Segundo Shore e Wright (2005), definir um curso de ação como “política oficial” de governo serve para tornar a tomada de decisão mais generalizada, impessoal, burocrática e anônima. Esta universalização de ideias também funciona para reforçar a autoridade dos governantes, descartando discordâncias e tornando oposições à política virtualmente impossíveis, já que ninguém pode argumentar contra a ordem natural das coisas.

A política, para se legitimar, precisa criar uma aparente hegemonia sobre a população. Segundo Shore e Wright (2005), naturalizar uma ideologia particular como senso comum tem como efeito torna-la incontestável, inviolável e afastada de qualquer debate. Assim, os discursos dominantes agem configurando os termos de referência e desabilitando e marginalizando qualquer alternativa a eles. Frequentemente, esse fenômeno se dá através da submissão de diversos conceitos a deslocamentos no seu uso e significado. Dessa forma, se dá autoridade institucional para um ou um número de discursos sobrepostos.

Raymond Apthorpe (2005) chama a atenção para o fato de que o documento de uma política geralmente passa por um escrutínio pelo conteúdo de suas palavras, ao invés de seu estilo de escrita. Para ele, isso é negligenciar um importante aspecto sobre como as políticas criam afeto⁵ e efeito. A política é uma forma de redação e disposição preocupada mais em agradar e persuadir do que em informar ou descrever. Ela estabelece metas na linguagem que elevam e inspiram fidelidade e exibem ‘claramente’ o que deve ser feito, apelando para a ‘razão’. Dessa forma elas não podem ser negociadas ou barganhadas (ARTHORPE, 2005).

Segundo ele, a linguagem da formulação de políticas apresenta ‘problemas’ como se eles pudessem ser resolvidos preenchendo lacunas de conhecimento com dados novos e objetivos. No entanto, essas lacunas não estão vazias, mas sim cheias de valores morais e pré-concepções. Elas, ao invés de usar uma linguagem descritiva, apelam para uma linguagem prescritiva, que diz o que é preciso fazer.

O estudo da linguagem da política permite explorar como os sistemas políticos funcionam no nível do discurso e poder e provê possibilidades únicas para analisar problemas mais amplos de

⁵ Afeto aqui descrito é uma variante do termo *affect* em inglês no sentido de afetar.

governança, incluindo dispositivos que governos utilizam para fabricar consensos (SHORE; WRIGHT, 2005).

Pesquisas sobre políticas podem elucidar o modo como as políticas tipicamente servem para reproduzir estruturas de dominação e desigualdades através de tecnologias de poder que naturalizam a existência de um comportamento ideal em um mundo modelo que é moldado por uma rede de recompensas e punições. Por outro lado, elas também podem contemplar a agência dos atores locais que se engajam, e resistem, às políticas de diversas formas. Nessa perspectiva é preciso ter um olhar mais atento para as arenas sociais onde os interesses e linguagens que compõem um discurso político normativo negociado em prol de um formato cultural e politicamente viável (LEVINSON; SUTTON; WINSTEAD, 2009).

Esse discurso político normativo é um complexo campo de negociações de significações e compreensões que ocorrem através e dentro de diversos espaços institucionais e microinstitucionais por onde a política passa e toma formato. É neste campo de negociações que ocorrem os processos de apropriação das políticas. Para Levinson e Sutton (2001), apropriação se refere aos modos como os agentes interpretam e assimilam os elementos da política, incorporando esses recursos discursivos segundo seus próprios interesses e motivações.

Compreender esse campos de negociação da política, em que tanto se busca analisar como as políticas agem como instrumentos de poder, quanto as apropriações que os indivíduos constroem sobre as mesmas é uma tentativa de superar os dualismos entre indivíduo e sociedade, estrutura e agência. Tanto a formulação da política quanto sua apropriação são modos de construção de conhecimento e significado.

Políticas Educacionais: um histórico

Ao longo dos anos, diversas leis e decretos passaram a constituir as bases do sistema educacional brasileiro que temos em vigor hoje. Universalidade, gratuidade, obrigatoriedade da educação, liberdade de ensino, vinculação orçamentária, centralização ou descentralização de políticas fizeram parte das discussões que moldaram o nosso sistema. Nas primeiras Constituições Federais, pouco foi abordado sobre a

educação⁶. A Constituição de 1824 estipulava que a instituição primária seria gratuita para todos os cidadãos e a de 1891 acrescentava que seria leigo o ensino nos estabelecimentos públicos. A atuação do Estado para a Educação foi bastante tímida nessa época, mas durante a década de 1930 a Educação se tornou efetivamente uma política de governo. A primeira ideia da construção de um Plano Nacional de Educação surge em 1932, com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"⁷, e em 1934 essa ideia se consolida na Constituição de 1934, que destina um capítulo inteiro à questão educacional. Nessa constituição, estabelecem-se como princípios a universalidade da educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a liberdade de ensino, a vinculação orçamentária, entre outros. Ela também cria o Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação.

Essa primeira experiência não sai do papel, com o advento do Estado Novo em 1937. Enquanto o plano foi pensado como meio para introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema - Ministro da Educação e Saúde Pública, o plano se convergia em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional (SAVIANI, 1998). Assim, na Constituição de 1937, diversos dos princípios pensados em 1934 foram ou retirados ou relativizados.

Somente na Constituição de 1946 os princípios de 1934 foram retomados, mas não sem as diferenças na condução das políticas. Entre 1946 e 1964, observa-se uma divisão de tendências sobre a educação. De um lado, a defesa da bandeira do nacionalismo desenvolvimentista atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o das influências estrangeiras. Do outro, forças defendiam a iniciativa privada contra o intervencionismo do Estado e criticavam o "monopólio estatal do ensino". Defendiam, assim, a liberdade de ensino e o direito das famílias de escolher o tipo de educação dos filhos. Essa disputa refletiu-se na elaboração da primeira LDB em 1961, quando essa segunda tendência pautou as discussões e reduziu a LDB a um mero

⁶ Neste trabalho, foi realizado um recorte histórico a partir da Constituição de 1824, mas os debates sobre educação no Brasil remontam o século XVIII.

⁷ Manifesto escrito durante o governo Getúlio Vargas e assinado por diversos intelectuais, tornou-se um marco para um projeto de renovação educacional do país.

instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino (SAVIANI, 1998).

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), houve mais uma vez a relativização de diversos princípios da educação brasileira, como o da gratuidade do ensino, mas houve principalmente uma mudança na concepção de educação. Enquanto, até 1962, o Plano Nacional de Educação era entendido como instrumento de introdução da racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista, durante a ditadura a ideia do plano se torna um instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação (SAVIANI, 1998).

Com o fim da ditadura militar, a Constituição de 1988 não só retomou os princípios de universalidade da educação, gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, liberdade de ensino, vinculação orçamentária, como ampliou esses princípios. Essa Constituição prevê:

- (1) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- (2) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- (3) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- (4) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (5) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- (6) gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- (7) garantia de padrão de qualidade;
- (8) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

A Constituição estipulou como tarefa da União, Estados e Municípios a organização, em regime de colaboração dos seus sistemas de ensino, atribuindo à união a prerrogativa de coordenar a política nacional de educação, articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais, garantindo liberdade de organização aos sistemas de ensino. A Constituição ainda assegura a gestão democrática

do ensino público na educação básica, autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas de educação básica, estabelecendo como prioridade dos municípios garantir o Ensino Básico e os estados, o Ensino Médio, cabendo à União a prestação de assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

Em 1993, tendo como referência a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", assinada na Tailândia, o Ministério da Cultura apresentou o "Plano Decenal de Educação para Todos", que formulou estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo. Esse plano, apesar de se diferenciar dos demais planos que foram construídos ao longo dos anos, se restringiu ao ensino fundamental e ficou reduzido a um mero guia de distribuição de recursos. No entanto, pouco saiu do papel. Diversas críticas são feitas a ele, pois foi considerado que seu objetivo era atender às condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, através do Banco Mundial (SAVIANI, 2007).

Em 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela, foi definido o ordenamento geral da educação do país, mesmo que esse ordenamento já estivesse vigente mas sem regulamentação. Em 1997, o MEC divulgou a proposta inicial do Plano Nacional de Educação (PNE) que, segundo a Constituição, teria por objetivo a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988). Esse plano foi aprovado somente em 2001, válido para o decênio 2001-2010.

No entanto, segundo Demerval Saviani,

uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de "Plano" se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2007, p.84).

A União fica com a responsabilidade de elaboração de documentos, formulação de diretrizes e sistemas de informação, estabelecendo padrões mínimos de infraestrutura, por exemplo, mas

transfere as responsabilidades para outras instâncias governamentais ou da sociedade civil. Essa transferência de responsabilidades ao mesmo tempo em que se estabelecem mecanismos de controle e avaliação cria problemas na esfera local, que levaram a uma precarização do ensino público uma vez que o governo Fernando Henrique vetou boa parte das metas desse plano que identificassem os meios de financiamento da educação, ao mesmo tempo em que se mantiveram as cobranças do cumprimento das demais metas, transformando o Plano, segundo Saviani (2007), numa carta de intenções.

Luiz Fernando Dourado (2007) também tece críticas ao PNE 2001-2010 alegando que, ao mesmo tempo em que propôs metas de grande alcance, não estabeleceu os mecanismos concretos de financiamento. Além disso, segundo ele, o PNE ficou secundarizado nos processos de gestão e decisão do Executivo e não se corporificou em planos decenais de educação efetivos nos âmbitos municipais e estaduais.

Ao longo do governo Lula (2003-2010), houve mudanças substanciais no que tange à "abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática" (FRIGOTTO, 2011, p. 244). Enquanto no governo Fernando Henrique, as políticas foram caracterizadas pelo seu caráter privatizante e pelo desmantelamento da face social do Estado, a partir de 2003 houve um recuperação relativa da função social do Estado. Como resultado, 14 novas universidades federais foram criadas, concursos públicos foram abertos, ampliação dos institutos federais voltados pra educação profissionalizante, ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, populações indígenas e afrodescendentes, ampliação do antigo FUNDEF para o atual FUNDEB que passou a contemplar a educação infantil e o ensino médio, além da fixação do piso nacional do magistério, entre outras ações. No entanto, Frigotto (2011), chama a atenção de que o problema não está na necessidade dessas ações e políticas, mas sim na forma de sua gestão e na concepção que as orienta.

Essas novas políticas, embora resgatem relativamente a função social do Estado, estão orientadas ao que Frigotto (2011) chama de "políticas da melhoria" e nas parcerias entre público e privado. Para ele, as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI. O formato como se dão as políticas educacionais deste século, mostra, segundo o autor, que a educação continua não sendo tratada como algo fundamental no Brasil.

Saviani (2007), também critica essas políticas chamando a atenção à "pedagogia dos resultados" que as rege. Segundo ele, "o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda" (p.3). Com isso, "o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações" (FRIGOTTO, 2011, p. 245). Se dá ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à filosofia mercantil.

Esses acontecimentos históricos retomam alguns dos tantos embates político-ideológicos que permearam as discussões sobre a educação no Brasil. Os planos e programas de governo não podem ser considerados enquanto criados a partir de um interesse coletivo, mas são concebidos por e através de embates teórico-políticos muito diversos e muitas vezes contraditórios de educação e também do que se refere a sociedade. Nas últimas décadas esses posicionamentos ideológicos pautaram as escolhas dos governos em deixar o PNE em um segundo plano para atuar a partir de seus próprios projetos políticos e de poder. No caso do governo Fernando Henrique, uma política que não tinha o Estado enquanto protagonista da educação, mas sim como um ente que talvez fosse de regulação do sistema e, no caso do governo Lula, uma política que careceu de uma organização sistêmica dos diferentes entes e que se propôs a viabilizar diversos programas fragmentados atuando junto a públicos específicos, sem ter uma proposta melhor articulada com os diferentes entes da federação, o que acarreta hoje uma centralização das políticas em educação que se efetiva através de um jogo de ganha-ganha, onde o governo federal possibilita investimentos nas outras esferas em troca da adesão destas aos programas federais. Mesmo não sendo foco desse meu trabalho, mas que o tangencia, é também importante se questionar como que se dão os processos de participação da escola nos processos de decisão; a própria autonomia da escola frente às restrições financeiro-estruturais; por vezes, até mesmo o descaso a que muitas vezes os estados e municípios a sujeitam; e, por outro lado, as sutis imposições do governo federal para a adesão aos seus programas em troca de recursos.

Acompanhar a partir da história as mudanças nas políticas educacionais deixa mais evidente as disputas políticas por trás desta implementação, contrariando a noção de política pública a partir do modelo linear apresentado anteriormente: "identificação de problemas", "formulação de problemas", "implementação" e "avaliação". É preciso

se atentar ao próprio caráter homogeneizante das políticas públicas que, para se legitimar, precisam se livrar de seu caráter político e moral em prol de um caráter técnico, dando-lhe uma roupagem de uma suposta neutralidade.

2. INOVANDO O ENSINO

Em 2007, o Decreto-Lei 6.094/2007 entrou em vigor, criando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação junto com a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ainda enquanto vigorava o PNE 2001-2010. O PDE reuniu um conjunto de programas do governo federal que visam melhorar a Educação no Brasil (HADDAD, 2008). A concepção de educação presente no PDE tem por objetivo a construção da autonomia, isto é, "a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo" (HADDAD, 2008).

O PDE se tornou uma tentativa de unir os programas e ações fragmentadas do Ministério da Educação, de forma a articular e unir a execução das políticas educacionais em âmbito nacional. Lucia Camini (2009) aponta a ausência de sujeitos sociais historicamente comprometidos na discussão e construção de políticas educacionais no processo inicial de construção desse plano. Outros autores (FRIGOTTO, 2011; SAVIANI, 2007) também constantemente chamam a atenção para o fato de o PDE ao mesmo tempo em que se impõe enquanto um conjunto de programas pra atingir as metas do PNE, ele por vezes ignora o mesmo.

Segundo Saviani (2007), o PDE teve uma boa recepção por ter como preocupação a qualidade do ensino. Ele consiste num aglomerado de 30 ações que abrangem praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC no ano de 2007 e foi dividido em 4 eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade. O PDE prevê ações que visam “identificar” e “solucionar os problemas” que afetam diretamente a educação brasileira, bem como ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado de qualidade.

Boa parte das ações do PDE tem por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mecanismo criado pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Segundo Saviani (2007), deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante ao possibilitar aferir os resultados de aprendizagem de cada aluno, em cada escola. Também é importante ressaltar a iniciativa de se construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios, uma vez que os resultados dessa avaliação têm demonstrado que a transferência da responsabilidade principal pelo

ensino fundamental aos municípios foi equivocada, ainda segundo Saviani.

Diversos projetos desenvolvidos na escola estudada estão diretamente ligados às ações do PDE, como, por exemplo, o Programa Mais Educação e o SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado, entre outros. Outro programa que não estava incluído inicialmente no PDE, mas pela Portaria 971/2009 do MEC passa a integrar o mesmo, é o Programa Ensino Médio Inovador, foco deste trabalho.

Os programas apresentados no PDE têm por finalidade promover um conjunto de ações para a “autonomia” e melhoria da “qualidade” do ensino através de um melhor desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo a capacidade técnica das secretarias de educação e a participação da comunidade na vida escolar (FONSECA, 2003). A LDB/1996 já regulamentava na época a gestão democrática da escola, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico, a participação dos atores escolares e para a integração entre escola e comunidade. Segundo Marília Fonseca (2003), o que mais se destaca nos textos legais é que atribuem papéis cada vez mais complexos à gestão escolar, a qual deve responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino.

Ainda, segundo Fonseca (2003), o PDE age também reforçando a necessidade de fortalecimento da autonomia e da gestão escolar, com ênfase na liderança do diretor, a partir da adoção de medidas de treinamento intensivo em planejamento estratégico, abordando assuntos como mobilização da comunidade, gestão de recursos e planejamento da carreira do professor. No entanto, esse aumento do poder de decisão para as escolas contrapõe-se a um formato de financiamento, de instrumentos de controle sobre os projetos, normas de utilização e prestação de contas do dinheiro repassado às escolas, entre outros mecanismos de regulação, controle e avaliação. Fonseca (2003) aponta que "se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho rotineiro da escola, de outro dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a formação docente e a melhoria das condições de trabalho em sala de aula" (FONSECA, 2003, p.309). Por fim, ela critica que a concepção de gestão disseminada pelo PDE se contrapõe à proposta dos PPP, "especialmente no que se refere à construção coletiva do trabalho escolar e dos elementos que compõem a identidade da escola, sua

cultura e vocação autonômica" (FONSECA, 2003, p.312). Visto que o PDE se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico, uma proposta tecnicista vem sendo instituída, descartando a base política do PPP.

Considerando o papel que o PDE teve na educação pública brasileira, busco neste capítulo discutir o Ensino Médio dentro desse contexto. O Ensino Médio é historicamente o nível de ensino mais complexo em que posicionamentos políticos e visões de mundo tão diversos são mais visíveis. Trago aqui um breve histórico do Ensino Médio focando na relação desse nível de ensino com o dualismo que lhe é atribuído: preparação para o trabalho ou preparação para a continuidade dos estudos, duplicidade esta que é um dos principais elementos na busca de um novo ensino médio pelo governo petista nos últimos anos, aqui analisados através do ProEMI.

Em um segundo momento, faço uma análise do Parecer CNE 11/2009, que é a base desse programa, buscando compreender os efeitos de sentido produzidos nos processos de recontextualização de termos e conceitos como autonomia, qualidade, gestão democrática, todos eles chaves na elaboração do PDE como visto acima.

Ensino Médio: em busca de uma identidade

O Ensino Médio é, talvez, o nível de ensino mais controverso da educação. Segundo Brandão (2011), o Ensino Médio possui a dupla função de preparar para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, estabelecendo, assim, uma relação peculiar entre trabalho e educação. Ele chama a atenção ao fato de que as discussões sobre o Ensino Médio não são somente questões pedagógicas, mas discussões políticas.

Paolo Nosella (2011) aponta algumas das discordâncias que permeiam tantos debates que são feitos sobre esse nível de ensino. Enquanto uns defendem uma formação humanista e científica única para todos, outros veem o Ensino Médio como uma formação pré-profissional ou profissionalizante. Também há os que defendem a separação entre o ensino médio regular e o técnico profissional e outros defendem um ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

Desde o século XIX, a relação trabalho-educação, que ganha tanto protagonismo no Ensino Médio, fora alvo de discussões e políticas educacionais que tomaram formatos dos mais variados, mesmo considerando que diversos autores acreditem que mesmo com formatos

diferentes, o Ensino Médio se manteve fiel às determinantes econômicas da nação brasileira.

Nos primeiros anos após a Proclamação da República percebe-se os primeiros movimentos em direção a estruturação do ensino secundário brasileiro. Antes desse período, a educação brasileira era descentralizada e altamente vinculada às relações coloniais e imperiais, fenômeno este que não se restringia à educação, mas afetou todas as relações socioeconômicas no Brasil. A passagem dos séculos XIX para o XX, foi marcada por mudanças estruturais em que uma sociedade estamental, patrimonial e escravista, dava lugar para uma sociedade de classes, capitalista, que se formava neste período (FERNANDES, 1981). Segundo Florestan Fernandes (1981), essa passagem não ocorreu através de rupturas definitivas com as estruturas do antigo regime, mas foram preservadas e usadas para garantir privilégios e desenvolvimento “dentro da ordem”. Ao invés de uma revolução democrática, que integrasse a população ao desenvolvimento socioeconômico e à dinâmica política, ocorreu uma revolução conservadora e excludente que nos levou a uma maior dependência dos centros dominantes do capitalismo mundial (FERNANDES, 1981).

As mudanças ocorridas transformaram as relações socioeconômicas no Brasil e contribuíram para a necessidade de uma instrução popular e uma, ainda tímida, formação para o trabalho, que justificou a preocupação que se tinha com a educação nacional neste período. No entanto, o ensino secundário possuía um caráter elitista, tendo como função uma formação propedêutica, visando o preparo para o ingresso em cursos superiores. Segundo Ribeiro (2001), o ensino secundário se tornou enciclopédico, organizando o currículo em torno de uma formação humanística-científica pautada nas ideias positivistas e iluministas. As escolas secundárias neste momento eram caras e reservadas à elite. A função desse nível de ensino era puramente uma passagem necessária que deveria ser adquirida o mais rápido possível para o enriquecimento e uma relativa ascensão social.

Timidamente, no início do século, foi incentivado o ensino profissionalizante com a criação das primeiras escolas de aprendizes artífices em 1909, mas somente em 1930 que se passou a ter uma demanda por uma formação profissional. Esse processo coincide com o próprio desenvolvimento do capitalismo brasileiro que já em 1930 passou a exigir mão-de-obra mais qualificada.

Um dos marcos das reformas no ensino secundário foi a Constituição de 1937 que estabeleceu as bases para uma formação vocacional e profissional, rompendo com a tradição academicista

(RAMOS, 2011). Esta Constituição definiu a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todos os níveis de ensino. No entanto, esse movimento não criou mudanças mais profundas, mantendo-se as mesmas estruturas e organização existentes anteriormente.

Enquanto no início do século o ensino secundário tinha por função um período de transição para uma elite alcançar o ensino superior, as demandas dos trabalhadores por mais educação e a própria necessidade dos processos de urbanização e industrialização de uma mão-de-obra mais especializada tornaram possíveis o surgimento de um ensino secundário voltado para a necessidade do trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi um marco que consolidou essa cisão. O ensino médio passou a compor três finalidades distintas entre si: o ensino secundário seria organizado por um currículo diversificado com o fim de preparar os alunos para os cursos superiores, o ensino técnico de grau médio tinha fins de formar para o trabalho e abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial e o ensino normal com o fim de formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário.

No período da Ditadura Militar (1964-1985) aprofundou-se reformas em todos os níveis de ensino. Consolidou-se uma educação tecnicista com a reforma do 1º e 2º grau através da Lei 5.692/1971 que determinava como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente, mas que estava subordinada a lógica de produção e de mercado. A LDB de 1971, dessa forma impõe o ensino profissional no chamado 2º grau para ao mesmo tempo formar mão-de-obra e diminuir a pressão da demanda por uma ampliação do Ensino Superior. A obrigatoriedade do ensino para o trabalho só foi alterada em 1982, pela Lei 7.044/82.

Durante esse período, enquanto na escola pública o ensino profissional foi direcionado para as camadas populares, a escola propedêutica dava acesso às universidades. As instituições particulares de ensino encontravam brechas na lei para atender sua clientela que visava a educação voltada ao ingresso ao nível superior. E com as mudanças em 1982, retomando-se o ensino propedêutico no ensino de 2º grau, as escolas particulares e elitistas já preparadas para o preparo ao acesso ao nível superior reforçam a cisão de um ensino técnico para determinadas camadas da população e o ensino propedêutico para o ingresso na universidade de uma outra determinada camada (ALMEIDA et al., 2014).

Paolo Nosella (2011) também critica as reformas educacionais neste período. Segundo ele o fracasso da profissionalização compulsória

da LDB de 1971 era previsível pois sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes, ou de controladores dos dirigentes, formando uma escola de técnicos submissos. O artificialismo das inúmeras habilitações profissionais empobreceu a escola humanista e esvaziou o ensino técnico. O equívoco só foi reconhecido pelo governo com a mudança na legislação feita em 1982.

A Constituição de 1988 reacendeu os debates sobre a educação. Segundo Nosella (2011), ideias se polarizaram. De um lado procurava-se requalificar a escola propedêutica, reforçando a meritocracia, ao mesmo tempo que se buscava reencontrar a identidade do ensino técnico, retirando deste as disciplinas de conteúdo geral. Do outro, levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significações, porém conceitualmente e politicamente inadequada (NOSELLA, 2011).

A LDB de 1996 (Lei 9.394/1996) foi um outro marco importante nas discussões sobre o 2º grau, desde então denominado Ensino Médio. Mantendo a redação da Constituição de 1988, a LDB/1996 consagrou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, definido-lhe objetivos abrangentes que englobam:

- 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 com flexibilidade 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 científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Sabrina Moehlecke (2012) ressalta a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, rompendo a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. Já Nosella (2011) chama a atenção para o fato de que quando os conceitos são amplos e ambíguos, todas as posições e cada grupo social ficam abrigados nessa prática.

A partir da LDB de 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) passou a, através de decretos, estabelecer normas e regras que transformaram o ensino brasileiro. Logo em 1997, determinou que o ensino técnico deveria ser oferecido separadamente do ensino médio regular. Nosella (2011) aponta que assim como os governos militares buscaram estabelecer a unitariedade do ensino médio cortando o seu lado propedêutico, o governo FHC pretendeu estabelecer a unitariedade cortando o ensino técnico-profissional, tornando-o autônomo e livre de maiores controles enquanto deixou o ensino médio regular público no baixo nível que chegara.

Também em 1997, o governo FHC definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais que pregavam os currículos baseados em competências descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Segundo Maria Ciavatta e Marise Ramos (2011), essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista da sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões tayloristas-fordistas de produção. Segundo elas, nenhum projeto de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função sempre foi subsumida ao caráter economicista da educação que se tornou hegemônico na modernidade.

Segundo Moehlecke (2012), à primeira vista as diretrizes curriculares traziam um discurso sedutor e inovador por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica; de um currículo mais flexível e adaptado ao aluno baseado em competências e habilidades. Mas olhando-se um contexto mais amplo, percebia-se uma realidade diferente das preconizadas pelas diretrizes. Segundo ela, uma análise mais aprofundada sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM apresentava diversas ressignificações de certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos opostos. Ela aponta algumas questões:

- a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. (MOEHLECKE, 2012)

A necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e instável

que demanda uma qualificação para a vida, que, segundo Ramos (2011), significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo, era a premissa das DCNEM. A vida a que se referem essas diretrizes está reduzida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado.

O conceito de trabalho apresentado nas diretrizes também é controverso ao mesmo tempo que as práticas políticas do governo federal para o Ensino Médio pareciam estar na contramão dessa formação. Moehlecke (2012) e Ramos (2011) afirmam que, em vez de se superar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, as diretrizes reduziram a concepção de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador. Enquanto a LDB preconiza um Ensino Médio construído em torno de um núcleo comum a todos, permitindo uma diversificação e articulação com a educação profissional, o decreto 2.208/97 separa novamente o Ensino Médio da Educação Profissional, estabelecendo trajetórias distintas e independentes para ambos, reforçando a dualidade que se dizia superada.

A partir de 2003, já no governo Lula (2003-2010), mudanças foram sendo desenvolvidas na educação, mas sem que tenha sido feita uma reforma propriamente dita. Como já apresentado anteriormente, diversos programas foram formulados e agrupados no Plano de Desenvolvimento da Educação. Uma das ações mais substantivas do governo foi a revogação do decreto 2.208/97 do governo FHC que estabeleceu a cisão entre o ensino profissionalizante e o ensino médio regular. A partir do decreto 5.154/2004, volta-se a ser permitido o ensino profissional de nível médio tanto integrado quanto concomitante ou subsequente.

Nosella (2011) aponta que no debate que passou a ser estabelecido para a educação de nível médio as palavras integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação são recorrentes e os eixos que passam a orientar o ensino médio são trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ele também chama a atenção para o uso constante da palavra integração que se por um lado é um termo sedutor e instigante, é também polissêmico, chegando a ser ambíguo. Segundo ele, “‘integrar’ pode significar justapor, acrescentar e, como bem sabemos, nem currículo, nem instituição ou gestão pedagógica conseguem unificar o que a sociedade separou” (NOSELLA, 2011, p.09).

Junto com o decreto 5.154/2004, o governo passou a fazer

grandes investimentos nas instituições que ofereciam ensino profissionalizante tanto de nível médio quanto superior, como por exemplo os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Com a Lei 11.892/2008, criou-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica composta pelos CEFETs - que em grande parte optaram por se tornar Institutos Federais -, a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Em 2006, o governo criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica voltado àqueles que não concluíram o ensino médio na idade regular. Também é importante mencionar o FUNDEB que criou mecanismos para financiamento não só do ensino fundamental como era anteriormente, mas também para o ensino médio. Mais recentemente o Ensino Médio Inovador foi criado em 2009 e, já no governo de Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC voltado para a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica entraram no rol de programas dos governos petistas de incentivo ao Ensino Profissionalizante de Nível Médio. O ProEMI não tem como fim o ensino profissionalizante em si, mas foi colocado entre as iniciativas acima mencionadas por ter como objetivo central superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho (MOEHLECK, 2012).

O ProEMI consiste em uma política de apoio à promoção de inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular e que busca direcionar as políticas públicas a partir da articulação de programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual com linhas de ação que permeiam o contexto escolar desde o fortalecimento da gestão escolar, melhoria nas condições do trabalho docente, desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outros aspectos. O ProEMI, nessa perspectiva, também se propõe a reorganizar o currículo da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo junto com uma articulação interdisciplinar. O programa propõe que o currículo seja organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens.

Integrando a Educação

Como já mencionado, ao longo da história a compreensão sobre o Ensino Médio suscitou diversos debates sobre a relação entre educação e trabalho. Enquanto no início do século, o Ensino Médio tinha como proposta um ensino propedêutico a fim de possibilitar o acesso de uma elite ao ensino superior, mudanças conjunturais na sociedade contribuíram para se pensar no Ensino Médio a partir da sua relação com o trabalho, mas mantendo-se o ensino propedêutico para uma elite ingressar no ensino superior e um ensino técnico para formar mão-de-obra voltado às “camadas populares”. O incentivo ao ensino técnico a toda a população no período da ditadura estava relacionado a um controle maior ao acesso ao nível superior enquanto se aplicava um ensino tecnicista generalizado com fins de criar uma mão-de-obra submissa aos projetos políticos ditatoriais. Ao final do período ditatorial, a cisão entre o ensino propedêutico para o acesso ao ensino superior e o ensino técnico para a formação de mão-de-obra também gera discussões sobre o papel das instituições particulares que se especializaram em uma educação voltada para o ingresso ao ensino superior e o ensino público que, com as políticas neoliberais dos anos 1990, perdeu sua identidade por ter sido esvaziado tanto de seu caráter de formação geral do indivíduo quanto da formação técnica para o trabalho, praticamente proibida no governo FHC. Nos governos petistas, diversos programas se propuseram a tentar resgatar a relação educação e trabalho, mas sem fazer grandes mudanças na estrutura da educação brasileira, até mesmo criando novas formas de reproduzi-la.

A necessidade de superação da dualidade preparação para o trabalho versus preparação para o Ensino Superior tem sido amplamente discutida por diversos teóricos. Ramos defende o projeto de Educação Integrada e conclui que

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2008)

Ramos (2011) aponta que a defesa por um Ensino Médio Integrado resgata fundamentos filosóficos, epistemológicos e

pedagógicos da concepção politécnica e omnilateral baseada no programa de educação de Marx e Engels e no de Gramsci. Essa concepção incorporaria a concepção de um currículo integrado voltado para a formação do sujeito em múltiplas dimensões (omnilateral) e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira. A interdisciplinaridade age aqui enquanto método, reconstituindo a relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade de forma a possibilitar a compreensão do significado dos mesmos e a apropriação destes em seu potencial para o ser humano. “Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011, p.776).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A formação integral do ser humano, nesta perspectiva, está relacionada a integração da formação técnica com uma formação geral, condição necessária à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. No entanto, elas chamam a atenção para o fato de que a sociedade não incorporou a concepção de ensino médio integrado na perspectiva de uma formação omnilateral e politécnica, pois predomina a visão de um ensino médio profissionalizante de um lado e de outro um ensino médio propedêutico em que a profissionalização é um processo específico e independente. O Ensino Superior continua, assim, sendo o único canal acessível de mobilidade social para determinados segmentos da população.

Elas também apontam que, na atual conjuntura, a integração da educação profissional ao ensino médio tem em grande medida transformado o ensino médio profissionalizante – que visa a preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho – em uma alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior. Também é importante notar que o ensino geral à que o Ensino Médio se propõe, ainda hoje, se resume ao preparo conteudista para os diversos vestibulares ou ao Exame Nacional do Ensino Médio, de forma que ainda se prepara os estudantes para o ingresso ao Ensino Superior e não uma preparação integral.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação aprovou um parecer recomendando a elaboração de uma proposta curricular em que, entre as diversas sugestões, se destacam: a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes

curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2011).

Dessas recomendações surgiu o Programa Ensino Médio Inovador, voltado para o ensino médio não-profissionalizante, mas que tivesse o trabalho como princípio educativo e que, pelo menos nas ideias que o fundam, tem como preocupação a superação da dualidade educacional brasileira e empresta conceitos da educação integrada.

E a tal da Inovação?

Esse breve resgate histórico sobre a dualidade histórica do Ensino Médio e a noção de Ensino Integrado que deu origem ao Ensino Médio Inovador, nos permite conhecer um pouco mais sobre esse programa, mas não nos permite analisar como são construídos os sentidos dos conceitos centrais do programa e como que estes passam por significações e ressignificações a partir de processos inerentes à formulação de uma política de governo. Também como que eles são apropriados de diversas formas pelos diferentes entes envolvidos na elaboração da política. Desta forma, criam-se narrativas sobre o Ensino Médio Inovador que são legitimadas pelos pareceres, decretos e portarias do Ministério da Educação, mas que são elas imbuídas de efeitos de sentido.

O parecer do Conselho Nacional de Educação oferece elementos para legitimar a proposta que está sendo apresentada. Até mesmo pelo caráter do texto – elaborado enquanto um parecer, resultado de uma deliberação entre diferentes membros –, ele busca o tempo todo justificar a necessidade do programa, fazendo recontextualizações de conceitos, inclusive da legislação vigente para dar legitimidade à necessidade de implementação das atividades propostas. O texto também homogeneiza as diversas discussões sobre o Ensino Médio ao silenciar posicionamentos ideológicos diferentes dos apresentados e as próprias relações de poder do campo educacional.

O parecer, para justificar a necessidade do programa apresenta que

o Ensino Médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento dos desafios

estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização (CNE, 2009, p.02).

Neste trecho o documento, ao discorrer sobre a “complexidade” do Ensino Médio, já apresenta indícios de como vai “identificando o problema” nas políticas educacionais que deve ser corrigido, criando assim a base que irá justificar a necessidade do programa. A complexidade do programa está atrelada ao caráter do Ensino Médio de (1) ser etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior e de (2) atender adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização. Observo aqui que toda a discussão histórica feita anteriormente neste trabalho, que, sim, aponta para a complexidade do Ensino Médio, não é apresentada. No lugar, o documento dá protagonismo a duas ideias que justificam a complexidade deste nível de ensino que não são respaldados pelas leis que o regem. De acordo com a LDB/1996, o Ensino Médio não é etapa intermediária, mas sim final da Educação Básica e atender as diferentes expectativas dos estudantes não se encontra enquanto objetivo legal do mesmo.

Em outros momentos, o documento também aponta outros objetivos do Ensino Médio como ser: (1) etapa final da Educação Básica; (2) período de escolarização de caráter geral com a finalidade de desenvolvimento do indivíduo; (3) formação indispensável para o exercício da cidadania; (4) formação eficaz dos jovens brasileiros para garantir os meios de progredir no trabalho e nos estudos posteriores; (5) ser as bases da construção de uma sociedade mais solidária e voltada para inserção no mundo competitivo do trabalho (CNE, 2009).

Ao apontar os objetivos acima, o documento, por vezes se aproxima dos objetivos preconizados pela LDB/1996, por vezes apresenta outros que não estão contemplados na lei. Percebe-se, ao longo do documento, que o prosseguimento dos estudos é valorizado em diversos momentos. Preparação para o trabalho e cidadania são ressaltados no documento ao mesmo tempo em que o desenvolvimento de autonomia intelectual, pensamento crítico e relação teoria e prática das disciplinas – também objetivos do Ensino Médio segundo a LDB – não possuem o mesmo lugar de destaque. Por fim reforço que atender

anseios ou expectativas dos jovens frente à escolarização não são objetivos do Ensino Médio apesar de estarem contemplados no parecer.

O parecer aponta que a identidade do Ensino Médio deve estar pautada pela superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissionalizante, adquirindo assim identidade unitária que articula “as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (CNE, 2009, p.04). Dessa forma, o parecer apresenta alguns elementos do Ensino Médio Integrado, apresentando-os como desejáveis ao Ensino Médio e, portanto, inquestionáveis.

Essa costura, feita no documento, busca dar legitimidade à proposta de um Ensino Médio Inovador. As leis sobre Educação são utilizadas para autorizar o programa em conjunto com ideias sobre o Ensino Médio que são apresentadas como se fossem hegemônicas. No entanto, outras formas de pensar este nível de ensino são silenciadas, buscando uniformizar e homogeneizar as ideias sobre o Ensino Médio, a partir da eliminação dos contextos de produção dessas ideias, os debates e os posicionamentos ideológicos que perpassam cada um dos conceitos apresentados. O documento é bastante evasivo na forma como apresenta os conceitos de “inovação”, “mudanças”, “desempenho”, “aprendizagem”, entre outros termos presentes no documento.

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir.
 INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista (CNE, 2009, p.07).

Essa breve descrição de inovação feita por Martha Gabriel consta no parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 11/2009 que aprova a Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio. O texto afirma que a proposta citada não implica em mudanças na concepção de Ensino Médio da LDB, nem em alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais apesar de poder induzir mudanças a partir de uma nova organização curricular mais contemporânea e interessante para seus alunos. (CNE, 2009)

Em síntese, o que está sendo proposto é um programa de apoio técnico e financeiro à promoção experimental de inovações pedagógicas no grupo de escolas públicas que a ele aderirem [...], de forma a produzir significativas melhorias

no desempenho e na aprendizagem de seus alunos (CNE, 2009, p.08)

Para se legitimar enquanto política, a proposta apresentada logo de início assegura não ter como fim a ruptura, nem mudanças nas diretrizes bases da educação, mas produzir melhorias no desempenho e aprendizagem dos alunos a partir de uma organização curricular mais contemporânea e interessante para estes. O ProEMI é somente um programa de “apoio”, como descrito inúmeras vezes no documento.

o Ministério da Educação propõe é um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas [...], objetivando o fomento de mudanças que se fazem necessárias na organização curricular do Ensino Médio (CNE, 2009, p.03).

Chamo a atenção no parecer primeiro a forma como se estabelece que o ProEMI é um programa de apoio ora pra promover inovações pedagógicas, ora pra promoção de inovações curriculares. No uso que é feito dos termos pedagógico e curricular, eles parecem ser cambiáveis como se fossem a mesma coisa. Também o uso de mudanças no documento é bastante problemático, ora estabelecendo que o programa não propõe mudanças, mas em determinados momentos fala sobre mudanças serem necessárias.

O documento apresenta, como finalidades do ProEMI, a melhoria da qualidade do Ensino Médio e estabelecer mudanças significativas através de uma organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola nessa etapa da Educação Básica (CNE, 2009). Qualidade para o programa implicaria:

(1) o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; (2) a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; (3) o apoio às práticas docentes; (4) o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; (5) a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; (6) e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude.

O que percebe-se aqui é que, ao mesmo tempo que o programa é “vendido” enquanto um programa de apoio para promover inovações curriculares (ou pedagógicas), ele não é somente isso. Ele atua em diferentes frentes, ampliando, mesmo que não explicitamente, o que implicaria a inovação a que ele pretende.

Inovar para o programa, aparentemente, é sinônimo de renovar, de aplicar o que já existe. Mudanças na organização escolar, às vezes, são apresentadas enquanto necessárias, mas às vezes não enquanto possibilidades. Ao se falar em desempenho e aprendizagem dos alunos, o documento também não conceitua muito a que se refere, como medir, como isso está relacionado às expectativas dos alunos sobre o Ensino Médio que supostamente o programa pretende atender e nem como isso se relaciona aos efetivos objetivos do Ensino Médio presentes nas leis brasileiras.

A amplitude de objetivos para o Ensino Médio, a maleabilidade na compreensão de determinados conceitos e os silenciamentos de outros, apontam mecanismos que dão caráter de legitimidade ao texto, ao mesmo tempo que, ao respaldar nas normas, leis e discussões atuais sobre o Ensino Médio, ele busca adquirir autoridade. Esses recursos próprios do discurso, ao buscar dar credibilidade para o programa, o fazem dentro de um campo de disputas ideológicas e de uma multiplicidade de compreensões e entendimentos sobre o que seria o Ensino Médio, sua função social e seus pressupostos. Olhando a própria história do Ensino Médio apresentada anteriormente, é possível ter uma breve ideia de algumas discussões que percorreram a consolidação do atual Ensino Médio enquanto a etapa final da Educação Básica, e dessa forma recorrer frequentemente às leis e ao que foi institucionalizado é um recurso no mínimo interessante pra dar legitimidade à proposta que se apresenta. Também no parecer, percebe-se a importância dada à compreensão sobre o Ensino Médio enquanto preparador para o acesso ao Ensino Superior, que é uma ideia ainda muito consolidada e envolta de disputas simbólicas, uma vez que o Ensino Superior é ainda compreendido enquanto um privilégio de poucos para poucos, ao mesmo tempo que é tido também como um dos principais mecanismos de mobilidade social.

Por fim, é importante também discutir como o parecer busca legitimar a autonomia da escola. É importante ressaltar que, desde a Constituição de 1988, consolidada na LDB de 1996, o sistema educacional foi pensado a partir de um regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios. Nessa perspectiva, é dever dos Estados Federativos: (I) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino; (II) elaborar e executar políticas e planos educacionais; (III) oferecer Ensino Médio a todos que o demandarem, entre outras obrigações. À União compete a elaboração do Plano Nacional da Educação, prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios no desenvolvimento de seus

respectivos sistemas de ensino, estabelecer em colaboração com os entes federados competências e diretrizes para a Educação Básica que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis, entre outras atribuições.

Compreender as diretrizes da Educação Nacional é importante aqui pois apresenta as limitações que um programa de âmbito nacional, como é o caso do Programa Ensino Médio Inovador, acaba tendo na sua implementação, uma vez que extrapola as obrigações legais da União, podendo interferir na autonomia dos Estados em gerenciar os seus próprios sistemas de ensino.

Nesse sentido, o parecer silencia o papel dos Estados na gestão dos sistemas de ensino, dando ênfase nos estudantes, como visto anteriormente na forma que o documento inclui como objetivo do Ensino Médio atender as diferentes expectativas dos jovens, ou na comunidade escolar para justificar o programa. Aos Estados compete aderir em regime de colaboração negociada, como se vê no trecho abaixo:

No que diz respeito às escolas estaduais, é uma colaboração oferecida pelo MEC, mediante a adesão dos Estados a esta oferta específica, tratando-se, portanto, de colaboração negociada com os entes federativos envolvidos. Assim, a abrangência do programa dependerá da adesão e dos acordos de cooperação técnica firmados, além, obviamente, dos recursos disponíveis. Essa negociação e adesão, no entanto, para garantir a autonomia das escolas, dependerá necessariamente de ato gestor de cada uma, com base nos artigos 12, 13 e 14 da LDB e em normas do respectivo sistema de ensino, uma vez que implica atualização dos seus instrumentos de planejamento e gestão, em especial, da Proposta Pedagógica e do Regimento, entre outras providências (CNE, 2009, p.15).

Ao falar sobre essa colaboração a utilização de termos como “é oferecida”, que é “negociada” e que depende de “adesão e acordos” apresenta indícios das relações que permeiam a relação dos Estados com a União, uma relação que se, é negociada, não se pode dizer que se dá no mesmo plano de igualdade e mais de uma submissão. O texto vai além e apresenta a negociação e a adesão como necessárias à garantia da autonomia das escolas, que deverão alterar os instrumentos de

planejamento e gestão. Uma autonomia garantida a partir da submissão aparentemente.

A própria comunidade escolar que está mais habilitada para decidir sobre o seu currículo e, também, que a União tem a responsabilidade de incentivar propostas inovadoras, garantindo as condições materiais e o aporte financeiro que permitam mudanças (CNE, 2009, p.05).

Ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado (CNE, 2009, p.19).

O parecer retira do Estado o papel de organizar as planos e políticas educacionais e seus sistemas de ensino, transferindo à comunidade escolar decisões que deverão ser tomadas a partir de sua realidade, uma vez que ela está mais habilitada a decidir sobre o seu currículo, como visto nos trechos acima. Mas ao mesmo tempo que é ela que deve decidir sobre o seu currículo, vimos acima que essa autonomia só será possível a partir de uma atualização dos instrumentos de gestão e planejamento que passam pelo aval da União.

À União, em articulação com os sistemas de ensino, cabe a responsabilidade de criar as condições materiais e o aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias (CNE, 2009, p.04).

O currículo e o decorrente percurso formativo serão organizados pelas unidades escolares envolvidas, apoiando-se na participação coletiva e nas teorias educacionais, seguindo a legislação em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as dos respectivos sistemas de ensino, bem como as orientações metodológicas estabelecidas pelo programa (CNE, 2009, p.16).

A suposta autonomia da escola é confrontada com um assujeitamento da mesma às condições materiais e o aporte conceitual, estas responsabilidades da União. Mas ao mesmo tempo o currículo, este decidido pela comunidade escolar e, aparentemente, não mais pelo sistema de ensino a que está submetida, também está assujeitado a diversos elementos, como a vinculação de criar mecanismos de participação coletiva, as teorias educacionais, a legislação em vigor, ao seu sistema de ensino e chamo a atenção aqui para as “orientações metodológicas estabelecidas pelo programa”.

A partir desse parecer, que consta como base legal para implementação do programa, a colaboração e negociação entre os diferentes entes federados, exigências legais da Constituição e da LDB, aparentam ser bastante unilaterais, restando aos Estados, ao Distrito Federal e à escola a não adesão, ou, como apresentado no próximo capítulo, a recontextualizações que a escola, ou mais especificamente, os profissionais ligados a esse programa, criam sobre essas imposições da União.

Se, em um primeiro momento, o documento buscou legitimar e autorizar o programa usando diversos recursos textuais em que homogeneizam as discussões sobre o Ensino Médio, buscando respaldar a necessidade do programa nas bases e diretrizes legais do Ensino Médio, em um segundo momento são extrapoladas as atribuições da União. A atribuição de incentivar propostas “inovadoras” garantindo as condições materiais e o aporte financeiro que permitam mudanças (CNE, 2009) não é uma atribuição dada pela LDB que diz: prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996). A prestação da assistência técnica e financeira é sim atribuída à União, mas não a vinculação dessa assistência a “propostas inovadoras”.

Ao fazer esses apontamentos, não busco deslegitimar as políticas do governo ou atribuir sentido valorativo, mas observar que esses apontamentos são resultados e resultantes de lutas simbólicas e políticas dentro do campo educacional brasileiro. Também é meu interesse apontar como essas relações se apresentam no discurso e como nele processos de autorização, legitimação e recontextualização se apresentam enquanto produtores de efeitos de sentido e são práticas comuns na formulação de qualquer política pública. Enquanto, no plano global (o das políticas educacionais), discursos são produzidos permeados de conflitos ideológicos, no cotidiano da escola, essas mesmas políticas passam por processos semelhantes que produzem efeitos de sentido próprios sobre as mesmas políticas, as ressignificando e atribuindo novos sentidos.

3. RESSIGNIFICANDO O GLOBAL

As representações sobre o que seria uma escola, o seu papel e sua importância na sociedade, entre tantas outras questões que permeiam o mundo escolar são bastante complexas, quando não conflituosas. Toda prática discursiva está interligada a formações ideológicas no ato da fala e com isso as representações presentes no discurso não podem ser desconectadas das próprias condições de produção da fala.

Ao me propor a uma análise de uma escola em Florianópolis, estou também me colocando enquanto um interlocutor que ressignifica as próprias representações sobre a escola e tenho que estar atento também que a minha presença na escola altera e compõe todo um jogo de relações inerentes à vida escolar e que interferem no discurso sobre as políticas educacionais, trazendo à memória determinadas representações, mas também silenciando outras. Todo discurso não pode também ignorar o contexto macro em que aquele discurso se faz possível, nem o plano local, aquele que possibilita um pesquisador estar presente naquela escola fazendo determinadas perguntas.

Por um ano convivi no cotidiano escolar enquanto estagiário, conversando com gestores, professores, alunos e funcionários, com um olhar não tanto de pesquisador, mas de um docente em formação. Estava realizando o estágio supervisionado para a conclusão de minha graduação em Ciências Sociais, preocupado em negociar com o professor de Sociologia e com os professores de meu curso, cronograma, planos de aula, encaminhamentos sobre as atividades relacionadas ao ensino. No plano pessoal, tinha como objetivo aprender sobre mim mesmo, conceber uma prática docente própria que condissesse também com a minha prática política sobre o ensino. Nesse primeiro momento estive principalmente mais preocupado em estabelecer diálogos e negociações com os alunos de forma a dar andamento ao processo de ensino-aprendizagem de que me dispus a participar. Mas inevitavelmente fiz parte durante esse breve momento do cotidiano escolar, com todos os aspectos que afetam um ente externo àquela comunidade, por vezes contraditórios.

Chamou-me a atenção nesse processo a forma como funcionários e professores em entrevistas e conversas realizadas, criavam representações sobre a escola. Talvez as perguntas que tenha feito, com um caráter um tanto avaliativo que compuseram o meu relatório final do estágio, provocaram essa ação, principalmente com gestores da escola, um olhar para as políticas do governo Lula. Eu perguntava sobre o interdisciplinaridade e a resposta era o Programa Ensino Médio

Inovador, falava nas dificuldades de aprendizado dos alunos e exemplos de diversos programas dos governos estaduais e nacionais me eram trazidos, o que causou uma inquietação. Como o discurso mobilizava determinados elementos nas respostas, silenciando outros? Como a escola criava representações próprias sobre os programas tanto nacionais quanto vinculados à Secretaria de Educação do Estado? Em que momentos da prática discursiva essas relações entre a escola e os programas de governo estavam presentes e em que momentos eles foram silenciados? A partir dessas minhas inquietações, me propus a investigar mais como a escola apresenta, discorre, significa e ressignifica as representações sobre as políticas educacionais quando ela fala de si mesma e como esse discurso é atravessado por posicionamentos ideológicos. É claro que, ao me referir a escola, estou fazendo de alguma forma generalizações e, mais importante, estou eu também imbuído de representações sobre a escola atravessadas por posicionamentos ideológicos. Por isso, não tenho pretensão alguma de que essa análise tenha como fim alguma verdade científica ou que as interpretações aqui apresentadas sejam incontestáveis e muito menos que, ao falar sobre e da escola, eu seja capaz de compreender a complexidade das relações inerentes a uma instituição e à multiplicidade de diálogos e negociações que esta estabelece com seus interlocutores, sendo eu um deles.

Outro cuidado que procuro ter aqui é o de compreender que, apesar de generalizações comporem a prática de pesquisa, é importante ressaltar que o material foi coletado a partir de conversas e entrevistas com determinados atores dentro da escola. Ao falar em escola, estou falando das interlocuções que tive com determinadas pessoas e experiências escolares a que tive acesso. Esse trabalho, portanto, não tem como objetivo um amplo estudo sobre a escola, até porque qualquer tentativa nesse sentido pode acabar provocando homogeneizações indesejadas sobre as próprias relações de poder inerentes ao processo do discurso que é o fim último deste trabalho. Esse trabalho, portanto, visa compreender como, ao se falar sobre escola ou sobre determinado programa de governo, embates discursivos são materializados na fala e por conseguinte no cotidiano da instituição.

A pesquisa se compõe enquanto uma caminhada intelectual e que se altera ao longo do processo. Um dos elementos de mudança que acredito que seja importante ressaltar é o fato de que, diferentemente das minhas ambições iniciais de analisar como que a escola cria relações com as mudanças de governo, com as diferentes esferas governamentais e com as políticas educacionais, me dispus a olhar para como as práticas

discursivas na escola produzem efeitos de sentido outros que não os preconizados pelas políticas ou que ficam invisibilizados no discurso.

Nessas memórias e esquecimentos que o discurso traz, me dispus a compreender, a partir das práticas discursivas, as representações sobre a escola em sua relação com as mudanças de governo, com as diferentes instâncias governamentais, estaduais e nacionais, e em sua relação com os programas advindos das políticas educacionais do governo Lula, especialmente o ProEMI.

Como já relatado, uma das características da escola é que as representações que me foram apresentadas sobre ela muitas vezes se confundiam com as próprias políticas educacionais vigentes no momento. A escola de alguma forma se apropria e ressignifica os programas de governo, tanto estaduais quanto nacionais, para falar de si mesma.

As informações que aqui apresento foram dadas a partir da minha experiência de campo, e portanto sujeitas as minhas interpretações acerca das relações da escola que busquei aprofundar em entrevistas. No entanto, precisa-se ter o cuidado de compreender as práticas discursivas dentro das próprias condições de produção do discurso, o que implica também compreender como diferentes circunstâncias provocam diferentes práticas discursivas. Em uma das minhas visitas na escola, em que participei de uma das reuniões do ProEMI, me deparei inicialmente com posicionamentos diferentes da coordenação e dos professores sobre a minha presença na reunião. Convidado de forma tranquila pela coordenação para participar da reunião, me vi em um ambiente um tanto áspero quanto a minha presença naquela reunião por parte do corpo docente. Por inúmeras vezes tive que responder a perguntas do tipo: “quem é você?”, “o que você está fazendo aqui?”, perguntas direcionadas por um lado a uma avaliação da minha pessoa, por outra, para demarcar que naquele espaço eu era um elemento que não deveria fazer parte. Outros professores simplesmente ignoravam a minha presença. Eu me justificava dizendo que fora estagiário na escola e que estava fazendo uma pesquisa sobre o Ensino Médio Inovador para a faculdade. Com exceção desses momentos, não houve muito mais interação verbal com os professores. Ao longo da reunião diversos aspectos passaram a vislumbrar as contradições entre os discursos oficiais e as relações cotidianas da escola. Nas discussões sobre como seria a alocação dos recursos financeiros do governo para as atividades do programa, passando por discussões sobre a necessidade de se investir em lockers, fazer camisetas personalizadas para os estudantes do ProEMI ou alocar recursos em estrutura da escola, como nos

laboratórios e se esses laboratórios seriam abertos à comunidade escolar ou se restringiriam aos estudantes do ProEMI, pude perceber uma clara tendência em se criar mecanismos de separação do ProEMI para com as outras modalidades, numa tentativa de valorizar cada vez mais o ProEMI, que se tornava o grande programa da escola. Por outro lado, nas discussões sobre como seria a alocação dos professores entre as modalidades de ensino, me parecia como que houvesse privilégios de se trabalhar com ProEMI e por vezes sentia algo como uma tentativa de decidir entre eles quem estaria apto a trabalhar na escola ou não.

Tendo em vista que o ProEMI seria “a galinha dos ovos de ouro” da escola, expressão esta dada por um professor na citada reunião, busquei então entender como esse programa foi ressignificado no contexto daquela escola. Ao se propor viabilizar um currículo inovador, busquei também analisar as representações quanto a essa “inovação”. Na minha análise realizei apontamentos também de momentos na prática discursiva em que a contradição se apresentava na forma como era feita a avaliação da escola, ou seja, o que seria positivo para a escola e o que ficava a desejar. Representações da função da escola também emergem no discurso apontando qual é o papel da escola e como o programa contribui para atingir esse objetivo. O que se observa é que o papel da escola é de alguma forma múltiplo se observado aquilo que se tem por diretriz nos documentos do Ministério da Educação sobre o ProEMI, daquilo que está colocado no Projeto Político Pedagógico da Escola e daquilo que se apresenta nas práticas discursivas observadas na escola.

A partir do corpus de dados coletados na minha interação com a escola, que inclui participação em reunião de planejamento do ProEMI, entrevistas com funcionários e professores, “conversas de corredor” com funcionários e alunos, optei por fazer a análise mais aprofundada de duas entrevistas que foram gravadas e transcritas para esta análise. A escolha dos entrevistados se deu pelos cargos de gestão que ocupavam na época, diretamente ligados ao ProEMI e também pelo tempo de atuação na escola. Em ambos os casos, eles eram funcionários da escola há mais de 10 anos como professores. A partir dos dados coletados elaborei questionários semiestruturados que foram utilizados nestas entrevistas.

Para evitar a identificação dos entrevistados, optei por utilizar um sistema de citação dos excertos das entrevistas que protegesse a identidade das fontes, ao mesmo tempo que desse ênfase à discursividade e não aos sujeitos em si. Dessa forma, utilizo como base o esquema: Trecho X(A), em que X se refere ao número do excerto e A

ou B está relacionado à identificação da entrevista de onde o excerto foi retirado.

Reforço novamente que procurei utilizar ferramentas da análise do discurso para trabalhar com essas entrevistas, não só compreendendo o que estava sendo dito nas entrevistas, mas as condições de produção do discurso – principalmente o contexto sócio-histórico e ideológico que torna aquele discurso possível (ORLANDI, 2001). Segundo Fairclough, a análise crítica do discurso

visa a explorar sistematicamente as relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; [e] a investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações e lutas de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e a explorar como a opacidade dessas relações entre discurso e sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 35)

Um conceito importante para essa abordagem de análise é o de intertextualidade (FAIRCLOUGH, 1993) ou memória discursiva na abordagem francesa da análise do discurso (ORLANDI, 2001). A intertextualidade está ligada à produção dos textos, sobre como um texto pode transformar textos anteriores e reestruturar convenções existentes (gênero, discursos) para formar novos textos. Esta produção não é ilimitada, mas é socialmente limitada, coagida e condicionada às relações de poder (FAIRCLOUGH, 1993). A intertextualidade implica na ênfase da heterogeneidade dos textos e a sua análise destaca os elementos diversos, por vezes contraditórios que compõem o texto. Por exemplo, no capítulo anterior, ao analisar o parecer do MEC, ressaltar diversos elementos dessa intertextualidade a partir do modo como o texto mobilizou diversos conceitos divergentes, criando uma unidade que o legitima enquanto política pública.

Outro elemento do discurso que me propus a estudar é o dos silêncios ou do esquecimento (ORLANDI, 2001) que podem ser de duas formas. Primeiro, ao dizer algo, o fazemos de uma determinada forma e não de outra. Esse esquecimento faz com que criemos a ilusão de que o que foi dito só poderia ser dito daquela forma e não de outra. Segundo, temos o esquecimento ideológico, e através dele temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na verdade retomamos sentidos já pré-existentes (ORLANDI, 2001). Neste trabalho, retomo esse conceito ao

apontar, por exemplo, que quando o texto apresenta o Ensino Médio de determinada forma, ele silencia outras formas de se pensar o mesmo.

Reproduções e Inovações

O ato de falar pressupõe que o sujeito que fala é livre ao mesmo tempo em que é assujeitado pela língua e pelo mundo. Ele só tem acesso a parte do que diz e, na ordem do discurso, ele ocupa uma posição, um lugar para ser sujeito do que diz. Nas entrevistas realizadas, diversas posições de sujeito emergem nas falas. No trecho a seguir, o interlocutor responde à pergunta “o que é o EMI⁸?”.

Trecho 1(A): Tá, o Ensino Médio Inovador então consiste numa preparação que o MEC tá fazendo principalmente em cima da questão da ampliação da carga horária do estudante dentro das escolas. O Brasil tem uma carência grande nessa quantidade de aula e ele na verdade ele segue a tendência do Ensino Médio Integral né. A princípio está sendo aplicado no estado de Santa Catarina o Ensino Médio Inovador como uma espécie de aprendizado, começou com um número menor de escolas e está sendo ampliado gradativamente. A nossa escola [...] ela começou a na turma de 2012, 2012 começou o projeto, 2012 a gente recebeu a primeira turma porque agora está culminando a primeira formatura. A primeira turma do Ensino Médio Inovador seria essa.

No excerto acima, percebe-se deslocamentos nas posições de sujeitos. Inicialmente, percebe-se uma impessoalidade, a supressão do sujeito da fala: “o EMI consiste”, “está sendo aplicado”. Também há uma preocupação em se justificar o programa na sentença “o Brasil tem uma carência [...]” e pela menção ao Ensino Médio Integral⁹. A posição de sujeito ocupada aqui é o de responsável pela política pública,

⁸ Enquanto a abreviação usual para o Programa Ensino Médio Inovador é ProEMI, neste capítulo utilizo a abreviação EMI, que é a forma como os funcionários, professores e alunos da escola se referem ao programa.

⁹ O uso de Ensino Médio Integral, por vezes, é utilizado por representantes do MEC e por algumas Secretarias de Educação para se referir ao Ensino Integrado. No entanto, nos processos de apropriação ocorre um deslocamento de sentido do termo “integral” para se referir a uma educação em tempo integral.

caracterizada pelo esvaziamento do sujeito que fala e pela busca da legitimação da política. Em um segundo momento, quem fala é alguém que compõe o quadro institucional da escola: “a nossa escola [...] começou”, “a gente recebeu”. Nestes momentos, a posição do sujeito é o de gestor da escola.

As observações feitas aqui sobre as diferentes posições de sujeito que são ocupadas por uma mesma pessoa, aponta para a forma como essa política é apropriada no plano local. Ao mesmo tempo ele fala pela política e pelo gestor que a implementa. No entanto, é importante notar que, neste processo de apropriação, também existe alguma resistência, por exemplo, com o uso do termo “a princípio” e o uso de gerúndio em “está sendo aplicado” e a expressão “como uma espécie” o sujeito não se compromete com o que está sendo dito. Esse aprendizado, ou “espécie de aprendizado”, aparenta não ser tão consensual sobre o seu formato. A escolha do tempo verbal em “está sendo aplicado” também retira o protagonismo do estado de Santa Catarina na adesão do programa. O processo de apropriação considera os agentes envolvidos nas políticas como sujeitos complexos, que ocupam diversas posições de sujeito. Eles interpretam e assimilam os elementos da política, incorporando recursos discursivos segundo seus próprios interesses e motivações.

Esse processo de apropriação não só ocorre nas relações dos gestores da escola com a política, mas é também percebida nas interações entre a administração e os professores. Nos trechos abaixo estão colocadas relações de assujeitamento e agência dos professores no que tange a implementação do programa:

Trecho 1(B): Interdisciplinar né, trabalho entre as disciplinas então nós temos assim ó: professora de português tá ela faz trabalho interdisciplinar com artes, faz com com matemática inclusive, faz com... Joana [nome fictício], ela faz com artes, com matemática, faz com biologia, tá... deixa eu ver. O pessoal que trabalha com o EMI no Ensino Médio, tá Inovador que é o que nós temos, todo o trabalho deles tá, é um trabalho que eles pegam, vamos dizer assim ó eles tem um tema pra trabalhar bimestralmente, tá, aí as disciplinas afim se aproximam, [...]

Trecho 2(B): Por exemplo assim, ó, eles fizeram um trabalho até apresentaram na minha presença a respeito da alimentação saudável, tá, então trabalharam um bimestre, eles trabalharam a

parceria com a Educação Física, o professor da Educação Física pesou, mediu, fez com que eles desenhasssem o próprio corpo, tá, o professor de artes trabalhou essa parte, [...]

Trecho 3(B): [...] o próprio professor recebe pra isso [reuniões], ele fica na escola das 5 e meia até as 7, até as 19h por aí e tal, eles ficam reunidos, discutindo isso junto com a assessora de direção que é a Joyce [nome fictício], tá, então pra ver como que cada uma tá conduzindo o seu trabalho, [...]

Nestes trechos, o sujeito que fala é um gestor. Está caracterizado isso pelo modo que é utilizado “nós temos” no trecho 1, uma fala institucional. No entanto, é principalmente na forma que se diferencia a pessoa que fala dos outros – os professores –, a partir do uso da terceira pessoa (“eles fizeram”, “o pessoal que trabalha”), que fica mais explícito. A posição-sujeito gestor é também apresentada quando funções creditadas ao cargo de direção, como o controle, são mobilizadas, através do uso de “apresentaram na minha presença”. Ressalto estas informações, pois as interações entre professores e gestores aqui analisados, se apresentam na fala de um gestor e não de um professor.

No primeiro trecho, “o trabalho que eles pegam” ou “eles têm um tema pra trabalhar” apresentam a limitação na escolha dos temas que estão disponíveis aos professores. O uso da palavra “pegar”, dá a ideia de uma escolha dentre um rol de opções possíveis e em seguida é afirmado que “eles têm um tema” retirando inclusive a possibilidade da escolha. No trecho 3, os enunciados “ele recebe para isso” e “eles ficam reunidos” utilizam verbos que colocam o professor em uma certa passividade reforçados inclusive pela necessidade da assessora “ver como cada uma tá (sic) conduzindo o seu trabalho”. Esses trechos contrastam com os verbos utilizados no trecho 2, que, ao contrário, dá lugar ao protagonismo dos professores que “fizeram um trabalho”, “trabalharam”, “pesou”, “mediu”. A escolha dos verbos acima apresentam as relações entre o professor, os gestores e as atividades do programa. Por um lado, apontam constrangimentos nas possibilidades de atuação do professor que possui restrições quanto aos temas possíveis e são controlados e avaliados pela administração, ao mesmo tempo que sua pro-atividade é necessária para o desenvolvimento das atividades do programa.

Enquanto os gestores da escola estão assujeitados pelas diretrizes que supostamente tem por objetivo garantir autonomia na escola, os

professores são constrangidos quanto aos temas possíveis (definidos pelas diretrizes do ProEMI e apropriados pelos gestores) e sua própria condição hierárquica frente aos gestores da escola. Ao mesmo tempo, a política só ganha materialidade a partir do momento em que ela esteja internalizada no professor que se apropria dela.

Ao me propor a analisar práticas discursivas sobre o Ensino Médio Inovador a partir de diversos níveis inerentes ao ciclo da política, não posso me abster de analisar como que um dos principais elementos da proposta do ProEMI é apropriado e ressignificado: a “inovação”.

Trecho 2(A): Há uma ampliação por exemplo agora os primeiros anos já tão com uma grade um pouco diferenciada que diminuiu uma tarde pra não ficar pesado está sendo cinco mais duas né. Mas eles tem por exemplo é a grade do ensino médio regular que a gente seguia aqui na escola que [...] agora são três aulas por disciplina tem filosofia sociologia já tinha né mas tem as duas disciplinas praticamente. Tem mais aulas de inglês, português, matemática, além de aulas como empreendedorismo, informática que são disciplinas novas na grade é e aí há uma opcional dos estudantes que é uma questão relacionada a habilidades o estudante opta no caso da nossa escola ou por artesanato ou música.

Trecho 3(A): Ano que vem a gente está pensando em ampliar a grade pra fazer xadrez, futsal ou mais alguma [...]. Coisas que os estudantes também queiram bastante como taekwondo e tal não pertence a grade do Ensino Médio Inovador mas há como registrar a matéria como judô e tal ou como a gente tá tentando ampliar a questão da matéria invés de chamar judô se chamar artes marciais para poder incluir o taekwondo que é uma coisa que a gente já tem na escola que a gente teria então pra desenvolver.

Trecho 4(A): [...] nós tínhamos um professor que trabalhava com o vôlei e ele inscreveu o vôlei no caso e depois a gente foi atrás dos estudantes pra ver a aceitação deles e se fazia sentido e a tendência como é inovador né é um aprendizado pra gente está ampliando no sentido a o pessoal quer futsal, o pessoal quer tênis de mesa, tem gente que gosta de xadrez então aí a ideia é ampliar essas diversificadas né opcionais ou não.

Trecho 5(A): [...] há um aumento de socialização entre eles né a vivência deles acarreta um aprendizado até maior do que a... não é só aquilo que está na sala de aula, uma coisa maior.

Trecho 6(A): [...] esse viés financeiro que o MEC quer patrocinar esse tipo de programa acaba favorecendo muito que a gente tem saída de estudos a gente tem bastante atividade que o professor pensa não sei o que quer levar pro cinema tem verba lá quero sair pra fazer trilha tem verba então isso é legal e a gente acaba não tendo no regular [...]

Tanto no trecho 1(A) apresentado anteriormente, quanto nos trechos acima, a inovação é compreendida como aumento da carga horária, tanto das disciplinas já obrigatórias do ensino regular, quanto de novas disciplinas que, em geral, sejam pensadas a partir daquilo que os estudantes queiram ou gostem. Nos trechos 5 e 6, a inovação foi relacionada também com a vivência dos estudantes em ambientes extraclasse, como em saídas de campo. O que se percebe nestes trechos são escolhas a partir da propostas do programa, que dão protagonismo a determinados aspectos e silenciam outros. Como já dito, foram valorizados três elementos: as disciplinas regulares, as disciplinas que os alunos gostem ou que sejam pensadas para eles e as atividades extraclasse. No entanto, o programa prevê uma ampla gama de disciplinas que compõe o “aporte conceitual” do Ministério da Educação que foram brevemente mencionadas ao citar-se as disciplinas de “empreendedorismo e informática” ou “artesanato ou música”, mas que não tem lugar de destaque na fala como as disciplinas relacionadas a esportes, por exemplo, estas pensadas pelos e para os alunos. Além do silenciamento das diversas disciplinas que o programa propõe, também a interdisciplinaridade, elemento chave do programa, é silenciada.

Na tentativa de introduzir na entrevista o tema da interdisciplinaridade, afirmei para o interlocutor existir no programa um trabalho interdisciplinar bastante forte e a resposta foi “bastante grande”, não retomando em mais nenhum momento a discussão. No trecho 1(B), anteriormente apresentado, o meu interlocutor apresenta o EMI como praticamente a única atividade interdisciplinar na escola, mas o foco é dado ao empenho dos professores em viabilizar a atividade e não em uma política da escola de proporcioná-las: “a professora tal faz isso com fulano”.

Enquanto esses silenciamentos ocorrem, o mesmo não ocorre em relação às atividades que “os alunos gostem”. Em diversos trechos ficou

evidenciada tentativas de se ampliar a carga horária, preocupando-se com os estudantes. “Diminuiu uma tarde pra não ficar tão pesado” (trecho 2), “coisas que os estudantes queiram bastante” (trecho 3) e “a gente foi atrás dos estudantes para ver a aceitação deles” (trecho 4) apresentam essa relação entre o programa e os estudantes. No entanto, fica evidenciado na utilização verbal que, mesmo havendo preocupação com os estudantes, existe uma relação aqui que não envolve a participação decisória dos mesmos. A voz dos estudantes é silenciada aqui de forma que quem pensa, quem vai atrás e quem diminuiu uma tarde não foram os estudantes, mas a instituição que se preocupa com os estudantes.

Trecho 7(A): Você vê que é um trabalho tem uma ligação bem grande para os EMI aqui na escola reforço e tal e o EMI em si é um programa que a gente vai começar a avaliar com nosso estudante agora que começar a sair daqui, né... por que o que a gente vê dentro da escola é um aumento da presença dele aqui, há um aumento da do interesse dele pela escola da instituição, mas a gente pra vê o índice de aprovação da UFSC, vamos ver o índice de aprovação de vestibular. A gente não tem dados reais ainda, tá trabalhando ainda mas eu acho que esse programa pra ver se funciona ou não tem que tá testando no dia-a-dia.

Trecho 8(A): A nossa escola nunca, ela nunca se direcionou para o vestibular, não é um pré-vestibular o que acontece é que a gente sempre procurou né com os professores daqui é aplicar questões de vestibular [...]. A gente levava eles pra SEPEX pra eles conhecerem a SEPEX, levava eles pra terem contato com a UFSC e o EMI só vem a acrescentar porque a gente tem um pouco mais de tempo pra trabalhar biologia que no caso que é a disciplina que trabalho em sala tinha duas aulas por semana chegava e pegava a prova da UFSC tava lá caiu o hormônio vegetal. Pô não tenho tempo pra trabalhar o hormônio vegetal na sala de aula. Em Biologia a gente já faz um atropelo então não tinha tempo e agora tem mais aulas tem mais aulas tem mais ...

Trecho 9(A): Não sei se eles não vão dar uma relaxada. Não vão nem se preparar tanto, tem cota. Então nossa preocupação é essa eles ficam achando que vai por cota vai passar eles vão ter

que competir com todo mundo que tá competindo por cota aqui então.

Nesse excertos a inovação, apresentada na forma de ampliação da carga horária, tem propósito outro que não o aumento da vivência do aluno na escola, mas perpassa a ideia de que a função do Ensino Médio é a preparação para o vestibular, e seria através das taxas de aprovação nos vestibulares que poderia se avaliar o EMI. No trecho 7, a avaliação se o EMI tem dado os resultados esperados estava atrelada a aprovação no vestibular. No trecho 8, a ampliação da carga horária, que até o momento era pensada a partir do que se acredita que os estudantes querem, é apresentada como positiva por permitir ampliar o ensino de “conteúdos de vestibular”. Nesse momento são silenciadas outras formas de se pensar o Ensino Médio que não a lógica de “preparação para o vestibular” e principalmente os direcionamentos normativos que regem o Ensino Médio Público no Brasil, apesar de que, ao dizer “ela [nossa escola] nunca se direcionou para o vestibular”, ele aponta a existência dessas outras formas, mas, mesmo assim, o vestibular é escolhido como o modelo ideal de avaliação do programa. Também são silenciadas as próprias políticas de democratização do Ensino Superior vigentes no governo Lula, com exceção das “cotas” apresentadas no trecho 9, mas como algo tido como negativo que mesmo incentivando os estudantes a se inscreverem nos vestibulares, também os leva a relaxarem nos seus estudos.

As representações sobre os alunos e sobre a forma de se avaliar o programa apresentam formações ideológicas bem específicas que produzem efeitos de sentido no cotidiano escolar. De um lado, percebe-se um cerceamento do protagonismo disponível aos alunos na escolha das disciplinas que seriam feitas especialmente para eles. Mesmo que na prática esse processo possa ser mais participativo e negociado do que aparenta na fala, na ordem dos discursos as relações de poder entre coordenação e professores e os alunos estão apresentadas. Os alunos têm um lugar de passividade e de validação das decisões que foram pensadas para eles. A escolha das palavras reforça as posições de sujeito ocupadas por professor e permeadas por posicionamentos ideológicos, ao mesmo tempo que silencia outras formas de se pensar nos estudantes que não sejam tão marcadas por posicionamentos hierarquizantes. Por outro lado, ao ser colocado o vestibular enquanto medida avaliativa, silenciam-se as próprias ferramentas de avaliação do programa, as demais políticas educacionais vigentes que são pensadas sobre o acesso ao ensino superior e novamente se ignora a possibilidade dos estudantes de serem protagonistas, nesse caso não somente sobre a escolha das

disciplinas, mas também de seus próprios futuros, que podem não estar relacionados com o acesso ao Ensino Superior.

Trecho 10(A): [...] a gente tem bastante atividade que o professor pensa não sei o que... quer levar pro cinema tem verba lá, quero sair pra fazer trilha tem verba então isso é legal e a gente acaba não tendo no regular

Trecho 11(A): mas os nossos aqui todos querem trabalhar com o EMI nesse sentido né e quem vem ACT também tá havendo uma aceitação boa de trabalhar com o ensino médio inovador

Trecho 12(A): quem tá ainda no ensino fundamental pra chegar no ensino médio fica reclamando: porque eles saem pra viajar, saem pra passear, não sei o que

Trecho 13(A): tem gente que tá querendo trazer o filho pra cá pra estudar mas no início assim foi o contrário, muita saída e muita gente dessas seis turmas que a gente iniciou né a gente recebendo alguns alunos que estão vindo em busca do ensino médio inovador e temos alguns que não se adaptaram e tão querendo sair pra trabalhar, pra fazer um curso, que não quer ficar o dia todo na escola, que não gosta da alimentação, né, então, apesar de não ser obrigatório a alimentação é liberado se o pai liberar pra ir almoçar em casa pode também mas mesmo assim ele tem uns que não se adaptam que não gostam de passar o dia todo na escola

Nas contradições inerentes ao discurso, percebemos um certo receio em avaliar o programa (trecho 7(A)), apresentando o momento da avaliação como sendo após a saída do estudante da escola. No entanto, coloca-se a aprovação do vestibular como medidor do sucesso do programa, como já dito anteriormente.

Em diversos momentos o interlocutor realiza alguma forma de avaliação positiva do programa, não estando vinculada à aprovação no vestibular. Anteriormente já foi apresentado que o aumento da socialização e da vivência proporcionada pelo programa acarreta um aprendizado maior (trecho 5(A)), e, no trecho 10, as verbas extras e a possibilidade de saídas de campo são apresentadas enquanto algo “legal”. No excerto 11, é avaliado que todos os “professores nossos” querem trabalhar com o EMI e tem havido aceitação também dos ACTs. Como mencionado, o entrevistado também avalia positivamente o fato

dele enquanto professor ter tempo para dar aula de determinados conteúdos que não seriam possíveis no ensino regular. Os alunos do fundamental sentem alguma inveja dos alunos do EMI (trecho 12) e tem pais e alunos de outras escolas que estão “trazendo os filhos para cá” por conta do EMI. No trecho 13, no entanto, são apresentados motivos que supostamente desencorajam os alunos a optarem pelo EMI: *“temos alguns que não se adaptaram”, “não quer ficar o dia todo”, “não gosta da alimentação”, “uns que não se adaptam”, “não gostam de passar o dia todo”*.

Importante ressaltar o uso do recurso da negação neste momento da fala. Ao se negar, fica implícito de que uma haja uma outra possibilidade. “Não se adaptar” tem como possibilidade “se adaptar”, “não gostar” tem como contraposição o “gostar”. E o frequente uso da negação neste momento implica que essa outra possibilidade silenciada seja a desejável. Ou seja, mesmo ao se alegar motivos que sejam desincentivadores do programa, existe alguma forma de se justificar que o desincentivo não esteja no programa em si, mas na pessoa que não gosta e que não se adapta.

Essas condições só reforçam uma formação ideológica presente no discurso sobre o que seria educação. Ao se aceitar como único método avaliativo “dados concretos”, entre eles a aprovação em vestibular, silenciou-se outras possibilidades de avaliação, mesmo que, na fala, diversas avaliações sobre o programa tenham sido apresentadas, até mesmo positivando o programa. Os efeitos de sentido que daqui emergem são múltiplos, ao escolher uma representação de inovação em detrimento de tantas outras.

As escolhas realizadas nesta entrevista dão indícios para compreender o processo de apropriação da política no nível local (a escola). Como foi percebido pelas entrevistas com os gestores, determinados aspectos da política emergiram, enquanto outros foram silenciados. Ao mesmo tempo que ele ocupa a posição de sujeito de implementador da política, ele também resiste a ela, por vezes se distanciando dela, por vezes apresentando sua própria concepção de educação. Enquanto ele está assujeitado pela política, esta sempre tendo caráter normativo, ele também a ressignifica. Da mesma forma que esse processo ocorre nas interações entre gestor da escola e a política em si, também a política é apropriada de diferentes formas pelos demais entes nela envolvidos, como os professores e estudantes, estes também constrangidos, tanto pela política como pela compreensão hegemônica sobre a função do Ensino Médio e o lugar que eles deveriam ocupar dentro do sistema educacional.

Silenciando a interdisciplinaridade, compreendendo inovação enquanto aumento de carga horária, vinculando a avaliação da inovação do programa à aprovação do aluno no vestibular, se proporciona um processo em que se reproduz as relações de poder na educação brasileira. As relações entre professor e aluno continuam a ser pautadas por hierarquias, bem como a relação com a gestão da escola está vinculada a mecanismos de controle. O currículo inovador não aparece nas práticas discursivas. Também é interessante notar que, nas entrelinhas, o programa é avaliado de outras formas. A existência de verbas extras, a possibilidade do professor ter mais tempo pra preparar as aulas, entre tantos outros aspectos que fazem com que os próprios professores passem a considerar o EMI “a galinha dos ovos de ouro” da escola, ressignificam o sentido da inovação proposta pelo programa, reproduzindo as mesmas relações e conceitos de educação do ensino “regular” com alguns benefícios que o programa EMI permite.

Não pretendo com isso concluir que existe uma simples reprodução de práticas já consolidadas no ensino público brasileiro, mas é preciso reconhecer que no discurso o professor, o aluno, os gestores e o governo são assujeitados pelas posições de sujeito já hegemônicas e cristalizadas e que são ressignificadas através de uma “inovação”. No entanto seria ingênuo da minha parte não considerar que essas ressignificações também provocam alterações nas relações de poder e um dinamismo que esse trabalho sozinho não é capaz de avaliar. Por isso me ateno a observar que “a escola” ressignifica “inovação” de forma a não só reproduzir suas práticas sociais, mas também se apropria dela para seu próprio benefício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da autonomia da escola frente a imposições governamentais foi um dos primeiros motivadores na elaboração deste trabalho. Ao longo de minha experiência de estágio, me inquietei sobre os modos como a escola se apropriava das políticas de governo e isso me levou a buscar compreender a política através das interações e intersecções entre o local e o global. Elegi a língua como o foco da análise, considerando que ela não só representa, mas significa o mundo. Através dela se constitui e se constroem as identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença (MAGALHÃES, 2001). As relações entre a política e a escola eram não só representadas, mas constituídas no discurso. A partir da análise de discurso, busquei, para além de encontrar sentidos escondidos, compreender como os textos e falas analisados produziam sentidos atravessados por poder e ideologias.

Analisar uma política educacional a partir de práticas discursivas implica perceber a política pública para além do seu ciclo linear. Não houve neste trabalho uma preocupação por avaliar a efetividade da política, seus erros e acertos, mas, sim, preoquepei-me em considerá-las enquanto práticas sociais que compõem um processo contínuo de produção cultural normativa e que são constituídas por diversos atores em contextos sociais e institucionais diversos. Ao mesmo tempo que as políticas são constrangidas e permitidas pelas estruturas existentes, os diversos contextos e atores que a constituem se apropriam dela e a ressignificam. Assim, buscou-se analisar essas interações e disjunções entre os seus diferentes níveis.

Num primeiro momento, este trabalho recuperou a historicidade das políticas educacionais no Brasil para compreender a relação entre políticas específicas e as diferentes conjunturas histórico-políticas no país. Para analisar uma política, é importante ter um olhar atento para as condições de produção daquela política, e a história se apresenta como um elemento essencial para se compreender como determinados discursos sobre políticas educacionais se fazem possíveis. Considerando que um dos principais dispositivos de legitimação da política é o esvaziamento do discurso político em prol de um discurso técnico-racional, materializado na linguagem por uma suposta língua neutra, a historicidade das políticas dá visibilidade ao caráter político a partir do momento em que as políticas se associam a motivações e conjunturas específicas.

A criação do ensino técnico no início do século XX está interligada ao próprio desenvolvimento industrial brasileiro que

necessitou de uma mão-de-obra mais especializada; as mudanças durante a ditadura também estão interligadas a motivações políticas em que a formação técnica era considerada desejável; as transformações na educação durante o governo FHC estão relacionadas a um modelo neoliberal, de esvaziamento do Estado em diversas áreas, aliado de imposições de órgãos internacionais, como o FMI.

Este trabalho focou nas políticas ao longo do governo petista (2003-2014). Naquele período, houve mudanças significativas na educação brasileira, reintroduzindo e atribuindo grande importância ao ensino profissional, tanto no Ensino Médio quanto no Superior. Essas políticas respaldaram-se em um abarcamento teórico que utiliza conceitos como emancipação do sujeito através do trabalho, autonomia, entre tantos outros emprestados do debate acadêmico sobre Educação Integrada, mas que, na implementação da política, são ressignificados e servem mais para a formação de uma mão-de-obra mais qualificada necessária para o desenvolvimento econômico do que para se promover uma mudança de fundo na educação brasileira. Como foi visto, autores criticam as políticas do governo petista se referindo a ela enquanto uma “política da melhoria” (FRIGOTTO, 2011) ou “pedagogia de resultados” (SAVIANI, 2007).

Em um segundo momento, preoquepei-me em realizar a análise dos documentos do ProEMI. Preoquepei-me em analisar como a política constrói sua legitimidade através do discurso utilizando de dispositivos linguísticos que lhe proporcionam autoridade. Em outras palavras, como ela mobiliza a língua para poder dizer o que diz. Também busquei analisar, a partir das memórias e esquecimentos, os elementos ideológicos presentes no texto que produzem e reproduzem as relações sociais e de poder na sociedade.

Como já apresentado, um dos mecanismos que a política utiliza para se legitimar é o esvaziamento de seu caráter político ao utilizar uma linguagem técnico-racional. Nesse ponto, é importante notar como o texto se apropria tanto de noções hegemônicas sobre educação secundária, de discussões sobre o Ensino Médio Integrado e da legislação para atingir esse objetivo. Ele utiliza o que é considerado “neutro” (o hegemônico, a academia e a legislação) e ignora as próprias contradições e conflitos entre as diferentes noções de educação presente em cada um desses locais de discurso.

Uma característica da elaboração de uma política pública é o modo como, na sua linguagem, “problemas” são apresentados como se eles pudessem ser resolvidos preenchendo lacunas de conhecimento com dados novos e objetivos. No caso das políticas no governo petista,

percebe-se que o problema corrigido é a suposta dualidade no ensino médio – e a forma de corrigir é integrar o ensino profissional ao ensino médio normal.

No entanto, o texto analisado ignora as relações de poder por trás desta dualidade. Desde o início do século, o ensino propedêutico sempre esteve atrelado a uma elite e sua ambição de acesso ao Ensino Superior e o ensino técnico, voltado às massas, interessante ao sistema econômico nos momentos de desenvolvimento capitalista. Essa omissão está presente nas contradições inerentes ao próprio texto. Ao mesmo tempo que se discorre sobre a necessidade da superação da dualidade e incorpora elementos da Educação Integrada como forma de se atingir isso, o texto continua abordando o Ensino Médio enquanto “etapa intermediária” entre educação básica e Ensino Superior. Dando ênfase ao objetivo de “atender adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização”, o texto também reproduz as relações desiguais entre o ensino elitista e o ensino de massas, uma vez que, mesmo reconhecendo as diferentes expectativas dos estudantes, ele silencia as suas diferentes condições sociais. Um jovem de classe média vai vislumbrar com mais facilidade o Ensino Superior como possibilidade do que um jovem de periferia, logo, estas diferentes expectativas são constrangidas pela posição social que ele ocupa. Importante ressaltar aqui que nenhum dos objetivos acima são respaldados legalmente ou pela Educação Integrada que o programa pretende implementar, mas é justamente nestes interdiscursos que as práticas ideológicas se impõem e proporcionam a reprodução e permanência das relações de poder.

A política precisa criar hegemonia. Necessita-se dizer o que deve ser feito, desabilitando e marginalizando qualquer alternativa ao proposto. É preciso universalizar as ideias e tornar a política instrumental. A política precisa agradar e persuadir mais do que informar e descrever. É exatamente nessas homogeneizações, omissões, deslocamentos de sentido que a política, por mais que aparente ter um caráter de ruptura ao sistema, serve para a reprodução das relações sociais.

Importante também notar que o texto apresenta o ProEMI enquanto um “programa de apoio para promover inovações curriculares”, mas por todo o documento ele prescreve à escola obrigações que extrapolam o currículo. A escola é assujeitada a condições materiais, aporte conceitual e orientações metodológicas definidas pelo Governo Federal. Inovações curriculares acabam relacionadas com o fortalecimento da autonomia e da gestão escolar, que

supostamente ampliaria o poder de decisão da escola. No entanto, a escola fica sujeita a um formato de financiamento específico, instrumentos de controle e avaliação dos projetos desenvolvidos, normas de utilização e prestação de contas do dinheiro repassado pelo governo federal.

No que tange as relações entre a União e os Estados, as políticas petistas apresentam importantes contradições. A bibliografia utilizada apresenta como problemas a carência de uma organização sistêmica dos diferentes entes federativos e a implementação de programas fragmentados que atendem públicos específicos, como é o caso do Ensino Médio Inovador. Esses problemas acarretam uma centralização das políticas que só se efetiva através de um jogo de ganha-ganha, onde o governo federal possibilita investimentos nas outras esferas em troca da adesão aos programas. Isso fica evidente no texto analisado, que silencia o papel dos Estados na gestão dos sistemas de ensino e atribui à União funções que extrapolam sua obrigação legal, interferindo na autonomia dos Estados em gerenciar seus próprios sistemas de ensino.

Em um terceiro momento nesta pesquisa, dediquei-me a estudar como a política, no caso o ProEMI, é apropriado em diferentes contextos por onde transita. Elegi, para fins da análise, entrevistas com gestores de uma escola onde o ProEMI tem sido implementado. Como apresentado, a política tem um caráter normativo, elaborando um problema que tem que ser resolvido e prescrevendo as ações que devem ser tomadas. No entanto, busquei nesta análise contemplar a agência dos atores locais que se engajam, e resistem, às políticas de diversas formas. Para isso, me interessei nos modos como os agentes interpretam e assimilam os elementos da política, incorporando dispositivos discursivos segundo seus próprios interesses e motivações, ou, em outras palavras, os processos de apropriação da política.

Os textos das entrevistas apresentam a agência do sujeito que fala e ao mesmo tempo o seu assujeitamento à posição de sujeito que ele ocupa, a de implementador do programa. A análise do parecer do MEC apresentou silenciamentos de diversos elementos tratados pelo programa, homogeneizações e submeteu conceitos a deslocamentos no seu uso e significado, atribuindo autoridade a discursos sobrepostos; o mesmo ocorre nas entrevistas e é através desses dispositivos linguísticos que é possível analisar os processos de apropriação da política.

Ao longo das entrevistas, foram silenciados temas como a interdisciplinaridade; a inovação curricular foi ressignificada na forma de aumento da carga horária; diversas disciplinas foram silenciadas, enquanto outras ganharam protagonismos por motivos específicos,

principalmente as disciplinas “que os alunos gostam ou querem”; ao mesmo tempo em que era atribuída uma preocupação para com os estudantes, percebia-se uma falta de negociação com eles; o sujeito da fala por vezes se afastava daquilo que estava dizendo, atribuindo aos professores a responsabilidade pelas atividades do programa ao mesmo tempo em que sua função aparentava ser somente a de controle; enquanto implementador do programa se recusou a avaliá-lo formalmente, mas nas entrelinhas demonstrou possuir uma avaliação positiva. Todos esses elementos demonstram o processo de apropriação, o engajamento e as resistências ao programa. Uma vez carecendo de uma de uma organização sistêmica, o governo utiliza-se de dispositivos de ganha-ganha para a implementação do programa. Dessa forma, a atratividade da política aparenta estar imbricada na oferta de recursos pelo governo, por exemplo, nos momentos que o interlocutor aponta a possibilidade de saídas de campo, a existência de maior tempo alocado para preparação das aulas, entre outros benefícios do programa. Nessas negociações, emergem sentidos novos para a política. Existe um engajamento à política por conta de benefícios específicos que ela permite, mas ficam claras resistências a sua implementação, especialmente no que se refere ao aporte conceitual que ela propõe.

Ao mesmo tempo que o ProEMI se apresenta enquanto um programa voltado para a superação do dualismo presente na educação para o Ensino Médio, em grande parte as atividades voltadas para esse fim foram silenciadas na entrevista. O Ensino Superior, da mesma forma como no parecer do MEC, aparece coadjuvante, mas constitutivo sobre a visão hegemônica do Ensino Médio. Por exemplo, o sujeito da fala se abstém de avaliar o programa, mas faz referência ao ingresso dos estudantes no Ensino Superior como mecanismo de avaliação; o aumento da carga horária é benéfico, pois permite ao professor trabalhar mais “conteúdos de vestibular”; as políticas de democratização do Ensino Superior são silenciadas ao mesmo tempo em que o mérito é valorizado para o acesso universitário.

Fica claro neste processo de apropriação da política que o silenciamento de formas diferentes de pensar o Ensino Médio, a manutenção das relações hierárquicas entre governo, gestores, professores e alunos (num programa que defende emancipação e autonomia nos diferentes contextos) e a forma como o Ensino Superior aparece nas entrelinhas (associado a um ingresso através de um ensino conteudista e meritocrático) reproduzem as relações de poder na educação brasileira muito mais do que oportunizam rupturas a um modelo excludente de educação. Importante notar que as políticas

tipicamente servem para reproduzir estruturas de dominação e desigualdades através de tecnologias de poder que naturalizam a existência de um comportamento ideal em um mundo modelo moldado por uma rede de recompensas e punições.

Ao analisar o Programa Ensino Médio Inovador, nestas interações e disjunções entre o local e o global e diferentes contextos atravessadas pela política, é possível observar que, de certa forma, é retirado o protagonismo do Ensino Superior nas discussões sobre o Ensino Médio, quando não, silenciado. Considerando que o poder mais efetivo é aquele que não pode ser visto, um poder que reproduz as relações de desigualdade e poder, promovendo distinção entre as pessoas, propor mudanças no Ensino Médio, excluindo mudanças no Ensino Superior, acaba consolidando o lugar de distinção deste ensino na sociedade.

Como já discutido, toda a história das políticas públicas para o ensino médio está pautada na dualidade de um ensino para o “prosseguimento dos estudos” e um ensino de “formação para o trabalho”. Mesmo com as atuais discussões sobre o Ensino Integrado e a tentativa de se ampliar o Ensino Profissional no Brasil e implementar o Ensino Médio Inovador, percebe-se que, para adquirir legitimidade, as políticas relativizam e deslocam diversos conceitos, criando mecanismos que permitem a reprodução de práticas que vão na contramão da própria política. Por um lado, o Ensino Profissional Integrado acaba tendo fins de formação de mão-de-obra qualificada para o atual momento de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, enquanto o Ensino Médio Inovador acaba utilizando os novos recursos governamentais para diminuir o *gap* do acesso dos estudantes ao nível superior, uma vez que a educação integrada proposta é limitada à rede pública e à adesão dos Estados e escolas. Ao mesmo tempo, o protagonismo do Ensino Superior enquanto elemento constitutivo da identidade do Ensino Médio é silenciado, agindo como dispositivo de poder que configura o sistema educacional brasileiro, estabelecendo mecanismos de reprodução social e de distinção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana et al. **Ensino Médio**: direito nosso, dever do Estado. Disponível em: <<http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/10/artigo-do-ensino-m%C3%A9dio11.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2014.
- APTHORPE, Raymond. Writing development policy and policy analysis plain or clear. In: SHORE, Cris; WRIGHT, Wright (org.). **Anthropology of Policy**: critical perspectives on governance and power. London: Routledge, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Carlos. **O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação**: o que precisa ser feito. Caderno CEDES, Campinas, vol.31, n.117, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Parecer CNE/CP 11/2009. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/8/2009, Seção 1, Pág. 11
- BRASIL. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article>. Acesso em 15 dez. 2014.
- CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre os entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, 2011.
- DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100-especial, 2007.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2001.
- FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FONSECA, Marília. **O Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola**: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Campinas, Caderno CEDES, v.23, n.61, dez. 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, abr. 2011.
- HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- LEVINSON, B.; SUTTON, M. (Org.) (2001). **Policy as practice**: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy. Westport, CT: Ablex, 2001.
- LEVINSON, B.; SUTTON, M.; WINSTEAD, T.. **Education Policy as a Practice of Power**: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, v. 23, n. 6, nov. 2009.
- LYNN, L. E. **Designing Public Policy**: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica: Goodyear, 1980.
- MAGALHÃES, Célia. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: MAGALHÃES, Célia (org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2001
- MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.17, n.49, 2012.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.117, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila. **O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada**: que lições podemos tirar de experiências observadas?. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v.91, n.228, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. *RBP*, v.25, n.2, 2009.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Ed. Pontes, 2001.

- RAMOS, Marise. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades**: concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Campinas, v.32, n.116, 2011.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, (2001)
- ROGERS, Rebecca. **Between contexts**: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. Reading Research Quarterly, v. 37, n.3, set. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Campinas, Educação e Sociedade, vol.28, n.100, out. 2007.
- SHORE, Cris; WRIGHT, Wright (org.). **Anthropology of Policy**: critical perspectives on governance and power. London: Routledge, 2005.
- VAN LEEUWEN, Theo van. **Discourse and Practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro Entrevista 1

Sobre o EMI

1. O que é o EMI? Desde quando ele vem acontecendo na escola?
2. Como que ele funciona na escola? Quais as principais atividades que tem sido desenvolvidas?
3. Quais as vantagens de se trabalhar com o EMI para a escola?
4. Existe o envolvimento da comunidade no EMI?

Relação Professores e EMI

5. Como é a formação dos professores para atuar no EMI? Existe algum programa do governo voltado para isso?
6. Existe um regime diferenciado para os professores do EMI e das outras modalidades de ensino? Como que é feita a alocação?
7. Que incentivos o EMI e os professores que trabalham com o EMI recebem em comparação com as outras modalidades?
8. Os professores que trabalham com o EMI são concursados ou ACTs?

Recursos e EMI

9. Como ocorre a distribuição de recursos na escola? Como que isso impacta o EMI? Ele tem uma verba própria?

EMI e outras modalidades de ensino

10. Você percebe alguma diferenciação entre os estudantes do EMI e das outras modalidades de ensino?
11. Qual a relação do EMI com as outras modalidades de ensino? Quais as principais diferenças em termos de recursos?

Relação escola e outras esferas de governo / políticas

12. Houve uma mudança no IDEB da escola nas últimas avaliações. Houve impacto desses novos programas nesse índice?
13. Como você percebe os impactos na escola das mudanças de governo nos últimos tempos em termos das políticas públicas?
14. Como você posiciona a escola em relação as outras escolas da rede pública de Florianópolis?
15. Quais são os principais desafios da escola nos próximos anos? O que poderia melhorar?

Outras

16. Há quantos anos trabalha na escola?
17. Qual a sua formação?
18. Há quanto tempo você trabalha na gestão? E com o EMI (para coordenadora)?

APÊNDICE B – Roteiro Entrevista 2

1. Quantos professores que atuam na escola são efetivos e quantos são ACTs? Qual a sua escolaridade média? Eles tem formação na área?
2. Quais os recursos didáticos disponíveis na escola?
3. A escola faz um planejamento anual? Como é a participação dos professores?
4. A escola realiza reuniões pedagógicas? Com que frequência? Como você avalia os resultados dessas reuniões?
5. Qual sua avaliação sobre as condições de trabalho dos professores da escola? Existe diferenças significativas entre as diferentes do ensino médio regular para as outras modalidades?
6. A escola tem um Projeto Político Pedagógico? Quando foi elaborado? Quem participou de sua elaboração? Ele tem sido revisto e atualizado?
7. Existem dificuldades de serem praticados os princípios pedagógicos da escola no dia-a-dia? Quais?
8. Na escola existe a prática de trabalhos interdisciplinares? De que forma são realizados? Como que os professores trabalham nestes projetos?
9. Como caracteriza o perfil socioeconômico e cultural da maioria dos alunos da escola? Onde eles vivem, qual sua renda familiar média, qual o nível de escolaridade dos pais? A maioria trabalha? Tem idade adequada ao ensino médio?
10. Como a escola trata as diferenças entre os alunos – sociais, raciais, de ritmo de aprendizagem etc.?
11. Como se dá a relação entre a escola e a comunidade?