

EIXO TEMÁTICO: 01 - ENSINO SECUNDÁRIO / ENSINO MÉDIO

OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE UMA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO

Antônio Francisco de viveiros Júnior¹

Christiane Guimarães Pançardes da Silva²

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

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

¹ Vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui licenciatura em Pedagogia (CES- JF, 1990), pós-graduação lato sensu em “Currículo e Prática Educativa” (PUC-RJ, 2000), pós-graduação lato sensu em “Administração Escolar” (UFCAM, 2006) e mestrado em Educação (UFRJ, 2013). E-mail: antonioviveirosjr@gmail.com

² Vinculada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física (UniFOA, 2009), pós-graduação lato sensu em “Profissionais da Escola e Práticas Curriculares (UFF, 2011) e mestrado em Educação (UFRJ, 2012)”. E-mail: chris_pancardes@hotmail.com

APRESENTAÇÃO

No Brasil, após o processo de redemocratização conquistado pela sociedade civil organizada, ocorrido entre o final dos anos 70 e o início da década de 80, o Estado brasileiro voltou-se para o campo educacional imprimindo reformas, realizadas num primeiro momento em alguns municípios, como por exemplo, Lages (SC) e Piracicaba (SP) e, após anos passados, em alguns estados importantes da Federação, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e outros³.

Nos anos 90 foram conjugadas reformas de monta. A Lei de Diretrizes e Base da Educação foi promulgada, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos e amplamente difundidos, pareceres e resoluções foram emitidos e o primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído, visando criar escopo legal para a implementação de modificações na Educação Básica brasileira.

Tais reformas se configuraram num (re) desenho do Estado brasileiro, especificamente, e na América Latina, de modo geral, em parceria com organismos internacionais, conforme salienta Dourado (2001):

Em decorrência dessas políticas, a partir dos anos 1990, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivencia-se, e em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

É a partir desse contexto reformista que o presente estudo visa analisar a constituição histórica do ensino médio no Brasil e de modo particular o Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), compreendendo as percepções que professores de escolas públicas estaduais fazem dessa política educacional e o lugar que ocupa esse

³ Sobre o assunto, ver o livro de Luiz Antonio Cunha, publicado em 1999. Nos capítulos 3,4,5,6 e 7 do livro intitulado *Educação, Estado e Democracia*, o autor discorre sobre as reformas ocorridas nos municípios e, posteriormente, nos estados.

nível de ensino no Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional.

BREVE RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO

O recorte cronológico que estipulamos para este trabalho visa adensar escopo reflexivo sobre os anos finais do século XX e os iniciais do século XXI.

Na década de 90, o ideário reformista se instaurou, desvinculando o ensino acadêmico do técnico profissionalizante, atendendo as premissas macroeconômicas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, quais sejam, de atrelar esse nível de ensino à estratégia de formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas de um capitalismo cada vez mais competitivo. Cury (1998) demonstra preocupação com as limitações e imprecisões do pacto federativo e com a privatização, dizendo que o Estado repassou a responsabilidade de suas tarefas para a sociedade civil. Este governo se ancorou na ideia de reduzir a participação do Estado em áreas importantes da sociedade, promovendo privatizações e criando agências que pudessem regular o funcionamento de serviços essenciais a população. É neste contexto que surgem algumas políticas educacionais importantes, dentre outras, para a educação básica de modo geral e, para o EM, de modo particular. Foram implementados a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o Decreto Lei 2208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 1996, a LDBEN 9394 é sancionada, fruto de consenso entre as forças em disputa, trazendo em suas entrelinhas o ideário de atender as demandas dos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, a OCDE e o BIRD. Nunes (2000) *apud* Cunha (1999) enfatiza que esta lei “consagrou a formação humanística e científica e, portanto, essencialmente cultural, do Ensino Médio”. Tal legislação aprofundou as distorções já existentes no tocante ao EM, da maneira como o concebe e desenvolve o currículo. Diferente do Ensino Profissionalizante, de curta duração e, por conseguinte, de rápida inserção no mercado de trabalho, o EM de concepção humanística é extenso e enciclopédico, excluindo os alunos das classes trabalhadoras que não podem estudar tanto tempo, em função das necessidades socioeconômicas originadas em suas famílias. Por meio da análise que esta autora faz, podemos dizer que, esta legislação serve de fio

condutor das mazelas de uma classe elitizada que almeja uma educação da elite. Se alguns avanços podem ser observados nesta lei, como por exemplo, a participação da sociedade civil no debate de pontos cruciais desse escopo legal, por outro lado, ela ratificou a dualidade e retrocedeu quanto ao sentido de permitir que o EM continue sendo carente de definições.

Segundo Nunes (2000), o Decreto-Lei 2208/97 reeditou o que o antigo ensino secundário enfatizava, num passado não tão distante e, reaparecem com força, questões projetadas na escola média. Este Decreto resgatou o modelo ambíguo de dualidade, separando o Ensino Médio, com características de formação geral, do Ensino Profissionalizante, com formação técnica e, portanto, mais voltada para atender a demanda do mundo do trabalho. Esta autora enfatizou que, diferente do pioneirismo da proposta unificadora da estrutura educacional em 1932, formulada no Manifesto dos Pioneiros da Educação, esta lei reforça a dualidade e, com isso, promove o retrocesso, estabelecendo ao ensino profissional uma formação em separado do ensino regular.

Dentro do contexto histórico brevemente citado, os PCN's, tiveram como objetivo principal estabelecer parâmetros nacionais de currículo para as escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas, com o argumento de que nosso país é continental, referindo-se à sua extensão territorial e, neste sentido, o MEC estabeleceu para o funcionamento das escolas tais parâmetros, definindo a autonomia dos gestores, dos educadores e da Comunidade na organização das matrizes curriculares que viessem ao encontro das necessidades que o contexto lhes impunha e, ao mesmo tempo, no caso do EM, tornando-o mais uma vez enciclopédico e propedêutico, tendo em vista a quantidade e a densidade dos conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino.

As DCN's para o EM foram sistematizadas e elas refletem o pensamento da época, descentralizando ações e centralizando decisões, conforme explicita Cury (1998): “as contradições entre a desconcentração na execução e o centralismo decisório revelam que a relação entre os diversos entes federativos, da forma como está pactuada na política brasileira, desfavorece a implantação de reformas educacionais consistentes”. Estas diretrizes apontam para a organização curricular por meio de áreas do conhecimento e trazem à baila os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos a serem ministrados. Neste aspecto, Kuenzer (1997)

discute a concepção errônea de interdisciplinaridade presente na reforma, que advoga pelo desprezo ao conhecimento disciplinar. A autora nos convida a mergulharmos no conceito da transdisciplinaridade que, a seu ver, reúne a categoria da totalidade, fornecendo, assim, as bases para a busca da politecnia. O uso de estratégias complexificadas de ensino nos levaria a aproximação da totalidade, rompendo com a *taylorização* do trabalho pedagógico.

Já o PNE, Lei 10.172/2001 - estabeleceu metas a ser alcançadas entre 2001 e 2010, o primeiro a sistematizar tais propósitos para toda a Educação Básica, especificou ações para o EM, dentre outras, a de formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física, que assegure: no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos do ensino fundamental. Como se pode observar, metas ambiciosas foram colocadas sem se considerar as reais condições para efetivá-las. Parece-nos que, este documento nasceu com o compromisso de reeditar o passado, em detrimento de construir um futuro calcado em propostas exequíveis. O PNE deste período histórico não foi aplicado como a sociedade civil organizada e os movimentos sociais da Educação pretendiam, tendo em vista o impasse instalado entre o Governo Lula e a correlação de forças que o instituiu. Já o atual, do Projeto de Lei 8035/2010 - PNE 2011/2020, ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional onde já recebeu várias emendas e continua tramitando. Uma das metas a serem atingidas por este “novo” Plano coloca a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e eleva, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. Como se vê, tal como o antigo, o novo já nasce velho. Velho no sentido de repetir os erros do passado, apostando em números auspiciosos demais.

Ao resgatar a história e situar a legislação resumidamente explicitada é possível perceber as disputas e as contradições presentes no EM. Na dualidade, criando duas escolas: uma para a elite, com a oferta de formação geral tendo características humanísticas e a outra para as classes trabalhadoras, na oferta de formação específica

voltada para suprir as necessidades da produção laboral. Na expansão das matrículas, avançou na universalização do acesso a este nível de ensino, mas não criou as condições de permanência dos estudantes, tendo em vista os altos índices de repetência e de evasão presentes; nas reformas, ora se primarizando, ora se secundarizando, dimensões do EM apontadas por Nunes, esse nível de ensino está repleto de dilemas: continua sendo um ensino enciclopédico, propedêutico e, acima de tudo, seletivo e excludente. Nunes (2000) conclui que a “função seletiva do ensino secundário estava deteriorada e era fruto de uma escolha irrealista das classes populares”. A busca pela ascensão social colocava desiguais como iguais, reforçando, assim, o fosso existente entre os que continuavam seus estudos no ensino superior, oriundos da elite e, os que, buscavam o ensino profissionalizante, advindos das classes trabalhadoras. São as marcas de um tipo de ensino que se constituiu historicamente com características voltadas ao atendimento da elite. Após esse breve histórico do EM, pretendemos situar uma política educacional criada em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), política esta, voltada para o currículo da escola média brasileira.

O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI)

O ProEMI foi criado em 2009 pelo MEC objetivando, segundo o governo, a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio. Instituído pela Portaria Ministerial nº 7/2009, pelo Documento Orientador da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Parecer 11/2009 de relatoria do prof. Francisco Aparecido Cordão, tal programa visa:

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

Amaral & Oliveira (2011) dizem que a proposta do MEC para um Ensino Médio Inovador tem como perspectiva “estimular as redes estaduais de educação a pensar

novas soluções que diversifiquem os currículos e promovam articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas”. Em artigo publicado estes autores fazem uma discussão sobre as propostas oriundas do legislativo voltadas para a disciplinarização escolar em contradição com os movimentos feitos pelo MEC que vão em direção de um currículo diversificado e flexível. Observa-se que os congressistas reforçam a tese do currículo por conteúdos, fragmentando cada vez mais a escola média.

No Documento Orientador cinco questões são centrais para implantação deste Programa: modificar a carga horária mínima de 2400 horas/3 anos para 3000horas/3 anos, ou seja, aumento de 200 h por cada ano, permitir que o aluno escolha 20% de sua carga horária, associar teoria e prática, valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento e propiciar a formação cultural aos alunos. Os pontos assinalados acima almejam aumentar o tempo do estudante na escola, mas apresentam fragilidade, pois essa medida sozinha não logrará êxito, senão for acompanhada de outras, como por exemplo, o investimento na melhoria das condições de trabalho docente, o enfrentamento das limitações encontradas na infraestrutura dos prédios escolares, dentre outras. É possível, por meio do estudo feito por Amaral & Oliveira dizer que, “falta diálogo entre o Executivo e o Legislativo no que diz respeito ao campo da educação”. Kuenzer (2010, p. 869) corrobora: “e não pode haver diálogo sem um entendimento mínimo entre os interlocutores”.

O ProEMI visa flexibilizar o currículo nas escolas médias brasileiras propiciando que os alunos escolham 20% das disciplinas a serem cursadas na parte diversificada, preconiza aumento de 200 h por ano durante os três anos deste nível de ensino, dá ênfase a leitura, propõe a integração teoria e prática e a oferta de atividades de cunho cultural. Tal Programa pretende impactar positivamente alguns dados que o EM apresenta. Kuenzer (2010) descreve a realidade do quadro atual do EM:

Dos matriculados no ensino médio, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3% em 2005 e a distorção idade/série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007. Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no período noturno, houve crescimento da taxa de repetência de 18,65% (2000) para 22,6% em 2005; de evasão, de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005 e do tempo médio de conclusão de 3,7% para 3,8% no mesmo período.

A autora constatou que a rede estadual é a maior responsável pela oferta de EM respondendo por 85,9% das matrículas. A rede privada atende 11, 8% e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada.

É neste contexto de complexidade que o EM se encontra, com a marca de continuidades e descontinuidades presentes na implantação de políticas no campo educacional, com as reformas mencionadas e outras em curso que pretendemos compreender as percepções que os professores de escolas públicas estaduais fazem dessa política educacional. Esta pesquisa teve como público alvo, os professores da formação continuada oferecida em 2010, numa parceria entre o MEC e o Serviço Social do Comércio (Sesc). Desta forma, a opção metodológica da pesquisa ocorreu em uma avaliação documental, sendo estes, questionários impressos e eletrônicos que foram respondidos pelos professores participantes desse encontro. Este curso contou com a presença de 1157 docentes, gestores e membros das Secretarias Estaduais de vários Estados brasileiros. Para uma melhor estrutura do evento os docentes foram divididos em três grupos: o primeiro contou com 215, o segundo com 322 e o terceiro com 620 docentes que, ao final de cada semana formativa, escreveram em nome de todos os professores presentes naquele período, uma carta na qual uma síntese era apresentada sobre os conceitos-chave trabalhados no curso, bem como as percepções que tais professores faziam acerca da política a ser implantada.

A seguir, analisaremos nas cartas escritas o discurso construído pelos docentes durante essa formação, buscando, assim, registrar as falas dos professores sobre o ProEMI, suas percepções face a essa proposta curricular e seu posicionamento no tocante a implementação ou não de tal política, nos contextos educacionais nos quais estão inseridos.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ProEMI

Entre 11 a 16 de janeiro de 2010, os professores da primeira semana enfatizavam os seguintes aspectos:

(...) que o ProEMI caracterize uma política pública em educação voltada à consolidação dos objetivos da educação básica; que o ProEMI deve ser *transparente* para os educadores envolvidos e a comunidade beneficiária de sua ação; que a política de recrutamento, desenvolvimento e valorização dos professores deve assegurar a

participação de professores habilitados, salário condizente e criação de condições adequadas de trabalho nas escolas, preferencialmente em período integral na escola média; que os entes federativos devem priorizar a *formação inicial e continuada de professores* para a educação básica na perspectiva do desenvolvimento interdisciplinar e contextualizado do currículo; que *os centros de pesquisa e pós-graduação* devem ser estimulados a priorizar estudos que subsidiem a atuação técnica do professor na educação básica; que o MEC e as secretarias devem assegurar *recursos financeiros e técnicos* suficientes [...]; deve ser garantida *infraestrutura* suficiente para o adequado funcionamento dos projetos políticos pedagógicos das escolas[...]; que o MEC em articulação com as secretarias estaduais deve providenciar a *celebração de acordos de colaboração técnica e financeira com órgãos públicos e privados*[...]; manter as *escolas equipadas* e atualizadas[...]; que os professores tenham *acesso a documentos orientadores* de suas atividades de ensino e materiais didáticos atualizados[...]; desenvolver os projetos políticos pedagógicos com *efetiva participação* dos docentes e demais membros da comunidade escolar[...]; as atividades curriculares devem ser organizadas de forma estimular a *participação dos educandos* [...]; as escolas de ensino médio devem ser estimuladas a buscar *parceria* na captação de recursos[...]; assegurar a permanência do *repasso* direto às escolas das verbas públicas[...]; estimular as escolas a manter *diálogo* permanente com as entidades representativas dos estudantes; criar fórum permanente de *discussão e socialização* de experiências vividas nas unidades escolares no decorrer do PEMI (Os grifos são meus).

Ao analisar o discurso construído por este grupo é possível destacar que, o ProEMI é importante como política, no entanto os professores querem transparência na sua gestão; A participação efetiva na reflexão e na execução de tal política está presente enfatizando a dimensão da profissionalização docente, da melhoria das condições de trabalho e salários condizentes. Estas demandas são históricas para os docentes e foram pontuadas várias vezes durante essa formação. Boas condições de infraestrutura, instalações e recursos financeiros, bem como a celebração de acordos visando escopo formativo foram explicitadas pelos docentes como favoráveis ao seu desempenho e necessários para a implantação de políticas educacionais. Questões como repasse e participação dos educandos, de educadores e comunidade foram abordadas e colocadas como condição *sine qua non* para que o Programa atinja seus propósitos. Enfatizou, sobretudo, a necessidade dos professores terem acesso a formação inicial e continuada. Duas dimensões são importantes no trabalho dos professores: conteúdo e forma. Se o conteúdo acima explicita pontos importantes do trabalho docente, por outro a forma traz à tona um discurso oficial, quase que uma cartilha do MEC sobre o ProEMI. As expressões usadas são retiradas dos documentos oficiais dessa política e podem ser

encontradas na Portaria Ministerial, no Documento Orientador e no Parecer que a instituiu. Caria (2000, pp. 542-570) nos aponta que a interpretação coletiva que os professores fazem do seu papel e identidade profissional cultiva:

um *saber-estar* e não um saber-ser. Os professores não evidenciam um saber-ser, porque não querem afirmar um saber próprio e coletivo que seja parte das lutas políticas e simbólicas educativas. E por isso não podem nem desejam tomar posição no debate político sobre a educação. Mas os professores *sabem estar* perante a política educativa, porque isso lhes garante a unidade na ação necessária para que em cada momento saibam escolher como se colocar perante a instituição para preservar o seu poder periférico: o que desprezar ou acalentar, em cada conjuntura, na interação social.

Esta diferenciação que o autor cita sobre o saber-estar em detrimento de um saber-ser parece ter sido a estratégia adotada pelos docentes desse grupo, prevalecendo o discurso oficial, pouco assertivo e sem debates mais aprofundados sobre educação. O autor aponta ainda, que os professores sabem se posicionar porque isto lhes garante uma ação coletiva mais vanguardista, a meu ver, mais aplicada no âmbito local, preservando, assim, o seu poder periférico.

Já com relação aos professores da segunda semana, ocorrida entre 18 a 23 de janeiro de 2010, vale ressaltar, desenvolveram um texto descritivo contrastando com o da primeira semana que foi esquemático e oficial. Eles preconizavam:

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

todos[...]; com nosso entusiasmo e disposição vamos transformar a educação brasileira[...]. (Os grifos são meus)

Na lógica discursiva dos professores do segundo grupo está presente a consciência dos desafios que o país tem na educação: citaram os avanços econômicos e os problemas existentes nos campos social e cultural. Não foram explícitos quanto às dificuldades presentes nas escolas, mas reconheceram que elas estão presentes no cotidiano, interferindo no trabalho que se realiza. O grupo também considerou fundamental que os professores tenham acesso à formação inicial e continuada de professores, tendo em vista as rápidas mudanças ocorridas no mundo e os novos desafios que se apresentam no processo ensino-aprendizagem. Destacaram a importância dos recursos financeiros, a existência de boas instalações e de material didático.

Apresentaram a importância de desenvolver o trabalho numa perspectiva interdisciplinar visando à conexão das disciplinas, rompendo com o ensino fragmentado que tem caracterizado as práticas de ensino no/do EM. Na síntese conclusiva da carta, os professores colocaram que a responsabilidade para solucionar os problemas da área educacional é de todos e que, com entusiasmo e disposição, pretendem transformar a educação. Penso que o discursivo é evasivo e não abordou as situações-problema que assolam o campo educacional. Parece-nos, também, que há uma visão salvacionista presente no discurso. No entanto, pode-se perceber que, diferente de uma enunciação oficial do primeiro grupo, este conseguiu vincular a unidade escolar com a estrutura educacional mais abrangente, bem como está presente um ideal de sociedade. A ideia de compromisso do Profissional com a Sociedade e com a mudança, muito enfatizada nos escritos de Paulo Freire, especialmente em Educação e Mudança (2009, p.4) esteve muito presente nas narrativas docentes. Aliás, este autor apareceu em vários momentos de debate, revelando-se uma referência teórico-metodológica significativa para o conjunto de professores presentes.

Os professores da terceira semana, acontecida entre 25 e 29 de janeiro de 2010, construíram texto pontuando as principais questões por eles observadas. É relevante dizer que essa turma teve um número maior de professores participantes, talvez por conta do final do mês estar mais próximo do início das atividades letivas do ano de 2010. Os pontos abordados foram:

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

Os professores enfatizaram o ideário de uma educação comprometida com a formação de cidadãos conscientes, valorizaram o conhecimento da realidade e assumiram o compromisso de implementar o ProEMI em suas escolas. A formação continuada e permanente foi colocada como prioridade, e as condições de trabalho foram apontadas como necessárias, destacando a diminuição do número de alunos por sala, a existência de plano de cargos e salários e o seu cumprimento, bem como carga horária específica para o planejamento coletivo e vínculo com uma unidade escolar. A melhoria das condições de infraestrutura e de materiais foi explicitada, a garantia de autonomia escolar por meio da vivência dos pressupostos contidos no projeto político pedagógico foi requerida e, por último, reforçaram os princípios do ProEMI, pontuando que o mesmo não deve ser uma política de Governo, mas sim de Estado. Este grupo apresentou um discurso voltado para as questões da docência e as condições de trabalho existentes nas unidades escolares, portanto mais realista e propositivo. Segundo Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball enfatiza que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência,

acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Parece-nos que estes docentes buscaram interpretar a política educacional em implantação, correlacionando-a com as suas práticas, descortinando proximidades e distanciamentos, posicionando-se com um viés propositivo, imbricando os contextos teóricos e práticos com a ideia central de impactar a realidade de sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões sinalizadas pelos docentes envolvidos nessa formação é possível concluir que seus discursos são díspares, ora prevalecendo o formalismo, ora a ideia de sociedade e ora um viés mais prático. São modos diferentes de uma mesma profissionalidade docente olhar uma política em implantação.

Para a implementação desta e de outras políticas, como por exemplo, o PNE, necessário se faz partir do contexto situacional dos professores no Brasil que, “caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente” (Dourado, 2001, p.51). Não é possível exigir dos professores aquilo que historicamente lhes foi negado.

Portanto, essas cartas são fontes importantes de análise para compreender as percepções dos docentes sobre o ProEMI. Assim, as falas dos docentes mostram, mesmo que de maneira incipiente, que os maiores retrocessos apontados encontram-se em sua maioria alocados na estrutura do sistema educacional, ou seja, na relação entre as escolas e outras instâncias educacionais como as Secretarias e o MEC. Em contrapartida os avanços mais significativos apontados estão situados no nível local, qual seja, dentro da própria unidade escolar, articulando as iniciativas locais e/ou pessoais com lutas politicamente mais amplas, para além dos programas do MEC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D.P. & OLIVEIRA, R.J.: Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. Cad. Cedes, vol. 31, nº 84, Campinas, Mai/Ago.2011.

BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília. N. 248. 23.12.96. Legislação Federal.

BRASIL, LEI n.º 10.172, de 09.01.01, instituiu o Plano Nacional de Educação 2001/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre o Programa do Ensino Médio Inovador. CNE/CP n.º 11/2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 2009. 23 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta de Portaria. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília, set. 2009. 26 p.

CARIA, Telmo H. A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal. Uma linha de investigação em desenvolvimento. Revista de Ciências da Educação unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Ano 2007, n.º 03, pág. 125-138.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. 5ª. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes & PARO, Vítor Henrique (org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo, Xamã, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979

HOUAISS, Antonio. Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0. Editora Objetiva.

KUENZER, A.Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação & Sociedade. Ano 2006, vol. 27, n.º 94, p. 47-69.

MINAYO MC. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação. Ano 2000, n.º 14, p. 35-60.

PIMENTEL, Alessandra. O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa. N.º 114. P. 179-195. Paraná, 2001.

