

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE CARNEIRO FERREIRA

TRADUÇÃO DA POLÍTICA PELA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
SOBRE O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS
(EMPB)

CURITIBA

2013

ADRIANE CARNEIRO FERREIRA

TRADUÇÃO DA POLÍTICA PELA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
SOBRE O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS
(EMPB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ferreira, Adriane Carneiro

Tradução da política pela escola: um estudo exploratório sobre
o ensino médio por blocos de disciplinas semestrais (EMpB) /
Adriane Carneiro Ferreira. – Curitiba, 2013.
173 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino médio - Paraná - 2003-10. 2. Educação - Política
Pública - Paraná - 2003-10. 3. Ensino médio - EMpB. I. Título.

CDD 373.1098162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ADRIANE CARNEIRO FERREIRA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a TAIS MOURA TAVARES, DR. JEFFERSON MAINARDES e DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA, argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“TRADUÇÃO DA POLÍTICA PELA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TAIS MOURA TAVARES		<i>aprovada</i>
DR. JEFFERSON MAINARDES		<i>aprovado</i>
DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA		<i>aprovado</i>

Curitiba, 18 de setembro de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Ao meu marido, companheiro de todas as horas e aos meus filhos por me ensinarem a forma mais pura de amar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, e por ter ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis.

À minha família, pelo apoio, pela compreensão nos momentos de ausência e por saber que sempre poderia contar com vocês.

Aos colegas do mestrado, pelas reflexões, incentivos e ajudas recebidas, com certeza vocês deixaram a caminhada menos árdua.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, pela possibilidade enriquecedora, pelos estímulos e aprendizagens proporcionados.

A Taís Tavares, orientadora paciente, que me auxiliou em todos os momentos e não me deixou fraquejar diante das adversidades. Você foi essencial e especial na minha trajetória de vida, conhecimento e amadurecimento.

Aos professores Ângelo e Jefferson, pelas contribuições esclarecedoras na qualificação e na defesa do trabalho.

A Edna Amancio, pelo material emprestado, pelas longas conversas, pelo companheirismo e amizade.

Aos amigos, que ouviram os meus desabafos, presenciaram e respeitaram o meu silêncio, que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, dividiram comigo este percurso, em especial a Mônica e Silvia.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema as questões relativas aos desafios do ensino médio público. Apresenta dados nacionais e paranaenses que refletem a problemática referente a essa etapa de ensino e algumas das políticas de enfrentamento elaboradas pelo estado do Paraná para o período de 2003-2010. A investigação centra-se na proposta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMpB). Pauta-se no pressuposto de que as políticas, ao serem implantadas nos colégios, sofrem um processo de tradução por meio das influências da cultura, dos valores, das condições físicas, profissionais e materiais, das pressões externas e internas que permeiam o espaço escolar. O trabalho, portanto, tem como objetivo desvelar os mecanismos utilizados pelos profissionais dos colégios pesquisados para incorporar as determinações do texto político à prática cotidiana. Utiliza como referencial a abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992, 1994), focando principalmente no Contexto da Prática, a teoria da política em ação - theory of policy enactment (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2012) e a política como tradução (LENDVAI E STUBBS, 2012). Utiliza também dados do INEP, IBGE, SEED/PR, de entrevistas com diretores, diretores auxiliares, pedagogos, da APP – Sindicato, da Secretaria de Estado da Educação; de questionários aplicados aos docentes; de documentos elaborados pela SEED/PR sobre a proposta; e Projetos Político-Pedagógicos das instituições analisadas. Os dois colégios que aceitaram participar da pesquisa foram selecionados utilizando como critérios: pertencer ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba, em que houve maior adesão ao EMpB; e que as direções tenham participado da comissão que elaborou a proposta. O trabalho de cunho exploratório aponta que os profissionais dos colégios utilizam de mecanismos para articular o que está proposto no texto legal com a sua realidade, nos seguintes âmbitos: administrativo e organizacional, de gestão e participação e pedagógico.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMpB). Tradução de Políticas.

ABSTRACT

This research has as its theme the issues related to the challenges of public high school. Presents national data and data of Parana State that reflect the problems related to this phase and some of the policies coping prepared by state of Parana for the period 2003 - 2010. The research focuses on the proposal of the School Organized by Blocks Semester Courses (EMpB). Presuppose that the policies to be implemented in schools undergo a process of translation by through the influences of culture, values, physical condition, professional and materials, internal and external pressures that permeate the school environment. The work, therefore, is to reveal the mechanisms used by colleges surveyed to incorporate the determinations of their political text everyday practice. Used as a reference approach Cycle Policies (BALL; BOWE, 1992, 1994), focusing mainly in the context of practice, the theory of political action - theory of policy enactment (BALL, AND BRAUN MAGUIRE, 2012) and politics as translation (Lendvai and STUBBS, 2012). Was used INEP, IBGE, and SEED / PR, interviews with directors, assistant directors, educators, APP - Union, Secretary of State of Education; questionnaires given to teachers; document prepared by SEED / PR on the proposal, and political-pedagogical schools. The two schools that agreed to participate were selected using criteria: belonging to the Regional Education Center of Curitiba, in which there was greater adherence to EMpB; having participated in the committee that drafted the proposal. The exploratory work shows that the professional colleges use mechanisms to articulate the proposed in legal text your reality in the following areas: administrative and organizational, management and participation and teaching.

Keywords: Middle School. High School Organized by Blocks Semester Courses (EMPB). Mechanisms of Translation.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO POR TURNO – BRASIL – 2007-2011	48
GRÁFICO 2 - RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – BRASIL – 2007-2011.....	51
GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO – PARANÁ – 2007-2011	58
GRÁFICO 4 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PARANÁ – 2007-2011	59
GRÁFICO 5 - RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – PARANÁ – 2007-2011	60
GRÁFICO 6 - COMPARATIVO ENTRE ABANDONO E REPROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASIL/PARANÁ – 1999-2011	61
GRÁFICO 7 - RENDIMENTO ESCOLAR/84 COLÉGIOS; ENSINO MÉDIO REGULAR: 2007 E 2008; ENSINO MÉDIO EM BLOCO DE DISCIPLINAS: 2009-2011.....	87
GRÁFICO 8 - RENDIMENTO DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO – 2007 E 2008.....	93
GRÁFICO 9 - RENDIMENTO DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO – 2009 A 2011.....	93
GRÁFICO 10 - APROVAÇÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS.....	100
GRÁFICO 11 - REPROVAÇÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS.....	101
GRÁFICO 12 - EVASÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS.....	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO E POPULAÇÃO POR IDADE 15 A 17 ANOS – BRASIL	46
QUADRO 2 - CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA, IGUALDADE E QUALIDADE NOS GOVERNOS DE 1983 A 2006, NO ESTADO DO PARANÁ	53
QUADRO 3 - DOCUMENTOS ELABORADOS PELO PARANÁ ENTRE 2005-2010 REFERENTE AO ENSINO MÉDIO REGULAR.....	64
QUADRO 4 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE A ORGANIZAÇÃO ANUAL E EM BLOCOS CONFORME DOCUMENTO NORTEADOR DA PROPOSTA	75
QUADRO 5 - MATRIZ CURRICULAR – CONFORME DOCUMENTOS DA PROPOSTA	76
QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DE DOIS DOCUMENTOS NORTEADORES DE COMO OCORREU O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA	79
QUADRO 7 - COLÉGIOS OPTANTES AO EMpB EM 2009 E QUE MANTÊM A PROPOSTA EM 2012 POR NÚCLEO REGIONAL.....	104
QUADRO 8 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2012, NOS COLÉGIOS PESQUISADOS, SEGUNDO MODALIDADE	113
QUADRO 9 - ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....	114

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ POR TURNO 2007-2011	57
TABELA 2 - APROVAÇÃO ENTRE 2007 – 2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO.....	90
TABELA 3 - REPROVAÇÃO ENTRE 2007-2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO.....	91
TABELA 4 - EVASÃO ENTRE 2007-2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO	92
TABELA 5 - MATRÍCULAS – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011	95
TABELA 6 - APROVAÇÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011	97
TABELA 7 - REPROVAÇÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011	98
TABELA 8 - EVASÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011	99
TABELA 9 - MOTIVADORES PARA ADESÃO E IMPLANTAÇÃO DO EMpB NOS COLÉGIOS PESQUISADOS – 2013 (%).....	110
TABELA 10 - INTENSIDADE DAS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES MATERIAIS DO COLÉGIO SEGUNDO DOCENTES.....	127
TABELA 11 - PARTICIPAÇÃO E FREQUÊNCIA NAS REUNIÕES REALIZADAS ENTRE DOCENTES, EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIREÇÕES DOS COLÉGIOS	132
TABELA 12 - QUANTIDADE DE ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES.....	139
TABELA 13 - FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM COLEGAS DO MESMO COLÉGIO	142
TABELA 14 - FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM COLEGAS DE OUTROS COLÉGIOS.....	143
TABELA 15 - INTENSIDADE DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NOS COLÉGIOS PESQUISADOS NA VISÃO DOS DOCENTES.....	147

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CDE – Coordenação de Documentação Escolar

CEE – Conselho Estadual de Educação

CGE – Coordenação de Gestão Escolar

DAE – Diretoria de Administração Escolar

DEB – Departamento de Educação Básica

DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMpB – Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEPAR – Fundação – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NREs – Núcleos Regionais de Educação

PDE – Programa Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Enriquecimento Curricular

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROEM – Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUED – Superintendência da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONCEITOS NORTEADORES DA ANÁLISE	21
1. 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS	22
1. 2 POLÍTICAS E PROCESSOS DE TRADUÇÃO	29
1. 3 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	36
2 ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS EMpB	41
2. 1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	42
2. 2 O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.....	52
2. 3 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DA SEED/PARANÁ NO PERÍODO 2003-2010.....	62
2. 4 A ELABORAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS (EMpB).....	66
3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: NA BUSCA DE COMPREENDER A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PESQUISADAS	81
3. 1 ESTUDOS INICIAIS: EVIDÊNCIAS DE ALTERAÇÃO.....	84
3. 2 IMPLANTAÇÃO DO EMpB	103
3. 3 OS COLÉGIOS PESQUISADOS	112
3. 4 A TRADUÇÃO DA PROPOSTA DO EMpB E SEUS MECANISMOS	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu a partir das observações realizadas no interior das escolas públicas com as quais trabalhei e que me causaram inquietações. Durante 25 anos de trabalho foram muitas as propostas políticas que adentraram a escola. Todas elas vinham com uma proposta inovadora¹, no sentido de melhorar a qualidade de ensino, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Notadamente a maioria se embasava em dados, pesquisas, índices e buscava realizar modificações visando resolver problemas detectados. Entretanto, muitas dessas políticas não apresentavam os resultados esperados no cotidiano escolar e/ou não atendiam as necessidades dos sujeitos para as quais haviam sido produzidas e eram simplesmente realizadas de forma parcial, mecânica e, às vezes, nem eram realizadas, sobre o rótulo que não funcionavam, pois estavam muito distantes da realidade.

A questão, portanto, causadora de inquietude, foca-se no por que as políticas públicas idealizadas para resolver ou minimizar problemas encontram-se tão distantes das possibilidades práticas de sua implementação e execução e como os profissionais da educação agem para adequar-se às inúmeras mudanças ocorridas, pois o fracasso de uma política acaba por gerar outra que nem sempre atende ao esperado, gerando um ciclo contínuo de mudanças constantes, causadoras de instabilidade institucional.

Nesse contexto, professores, diretores, pedagogos, funcionários acabam por selecionar pontos das políticas que acreditam ser possíveis de realizar, excluem outros pontos e modificam alguns, sobrepondo políticas e construindo uma forma de ação própria, mais próxima da identidade institucional e de seus valores e crenças pessoais, ou seja, o que é proposto no texto político, ao chegar às instituições de ensino, sofre uma ressignificação a partir das relações ali sedimentadas.

¹ O termo *inovação* possui diferentes significados conforme o contexto histórico/social no qual é empregado. Aqui é usado no sentido geral de mudança, agregação de elementos novos, alteração do existente.

Posto isso, o objetivo deste trabalho é entender como as políticas educacionais são incorporadas nas instituições de ensino. Que mecanismos os colégios utilizam para a tradução da política proposta em prática concreta?

Aqui entendemos que a tradução da política em práticas cotidianas ocorre através de vários mecanismos internos institucionais, nem sempre visíveis e apontados nas pesquisas educacionais, que irão interferir na forma como a política opera na instituição, nos seus resultados e possibilidades de ação.

Assim, neste trabalho analisamos a proposta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMpB)², elaborada em 2009 pela SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A razão da escolha foi a proximidade da criação da proposta e sua implantação, no sentido temporal, pois os profissionais dos colégios ainda possuíam latente os desafios perante o novo e as formas como tentaram adequar-se à proposta, isto é, os mecanismos utilizados para a tradução. Outro fator foi a participação mais direta dos colégios na comissão de elaboração da política, o que, em tese, ensejaria uma maior articulação entre o proposto e a realidade das escolas.

A seleção dos colégios - dois - se deu a partir de convite aos diretores(as) que tinham participado do grupo elaborador e que ainda estavam na direção dos colégios. Também definimos que a pesquisa seria realizada no Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE)³, em que maior número de escolas implantaram o EMpB em 2009, e que mantinha, em 2012, 24 colégios optantes.

Utilizamos de diversos recursos para a coleta de dados: inicialmente analisamos os documentos sobre o EMpB: a Instrução n.º 21/2008, que estabelece procedimentos para organização por blocos de disciplinas semestrais no ensino médio; a Resolução n.º 5.590/2008, que torna optativa a adesão dos colégios públicos paranaenses de Ensino Médio à organização em blocos; a Instrução n.º

² A abreviatura EMpB é utilizada a partir dos estudos de Tavares (2012).

³ A SEED/PR organiza a sua estrutura administrativa em núcleos, que contemplam toda a extensão geográfica do estado. Eles são chamados de Núcleos Regionais de Educação (NRE) e são divididos em: Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

04/2009, que regimenta o Ensino Médio organizado por blocos. Analisamos ainda os textos produzidos para estudo pelos colégios sobre os desafios do ensino médio e que subsidiaram a produção da proposta e os que descrevem o percurso feito pela SEED e comissão no seu processo de construção.

Ainda realizamos entrevistas⁴ com os diretores, com um dos diretores auxiliares de cada colégio e com representantes do DEB – Departamento de Educação Básica/SEED. Utilizamos também de entrevistas realizadas com a então Secretária de Estado da Educação e com a presidente da APP – Sindicato. Por fim, aplicamos questionários a uma pedagoga de cada instituição e aos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Entregamos 61 questionários nos diferentes turnos nos dois colégios pesquisados. No colégio 1 foram 33, sendo que 15 foram preenchidos (45%); e no colégio 2 foram entregues 28 questionários e tivemos retorno de 10 (36%). O total geral de professores participantes da pesquisa foi de 41%.

Dados quantitativos também foram utilizados para a análise, coletados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e SEED. Materiais teóricos produzidos sobre o EMpB compuseram também a análise (GONÇALVES, 2010; FERREIRA, 2012).

A intenção do trabalho não foi captar impactos causados pela implantação de uma política e nem apontar elementos, presentes no texto oficial, que estariam em desacordo com o esperado pelos sujeitos que a executariam, e sim compreender como ocorrem as traduções das políticas educacionais nas escolas, partindo do pressuposto de que o cotidiano das unidades educacionais interfere na sua aplicação, fazendo com que uma proposta assumia certas características singulares relacionadas ao contexto em que está sendo implantada.

⁴ As entrevistas realizadas com a Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná, com a representante da APP – Sindicato e Chefe do DEB foram realizadas pelas pesquisadoras Taís Tavares e Edna Amancio e incorporadas neste trabalho.

Na tentativa de responder as questões propostas, utilizamos o referencial metodológico de Ball e Bowe⁵ (1994), denominado de *abordagem do ciclo de políticas* e descrito por Mainardes (2006) como um ciclo contínuo, em que as políticas são formuladas e recriadas. Esse ciclo é composto por etapas, não lineares, sendo as três principais: o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática; intimamente ligadas e sem ordenação temporal. A perspectiva analítica neste trabalho é explorar o contexto da prática, no âmbito da instituição escolar, e a sua relação com os demais. Também utilizamos estudos que abordam sobre a atuação dos sujeitos na execução política e como essas são traduzidas nos diferentes contextos onde circulam.

Posto isso, a dissertação está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda os principais conceitos que nortearam a análise dos dados coletados e as conclusões/aproximações realizadas. Inicialmente descrevemos a abordagem do ciclo de políticas como um recurso metodológico capaz de estabelecer a relação parte/todo. No que concerne à tradução das políticas, encontramos dificuldades na localização de material teórico nacional sobre como e por quem as políticas são traduzidas. Por isso, este trabalho assume, assim, uma característica exploratória, utilizando a teoria de Ball, Maguire e Braun (2012), *theory of policy enactment*, que pode ser traduzida como política em ação, encenação política ou atuação política e as ideias de Lendvai e Stubbs (2012) sobre como as políticas são traduzidas em diferentes contextos onde atuam ou são implantadas.

Nesse capítulo, discorreremos também sobre a importância da análise da escola, no seu espaço microssocial sem, no entanto, desconsiderar que outros aspectos macrossociais interferem na sua dinâmica, em graus variados no tempo e em diferentes condições.

No segundo capítulo contextualizamos de forma geral o movimento em que o ensino médio esteve e está inserido. Esse capítulo tem por objetivo lançar olhares

⁵ Para saber mais ver: BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. BALL, S. J. **Education Plc: understanding private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007. BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

nos principais desafios e necessidades, algumas das quais históricas, para esta etapa de ensino, e nas principais e mais recentes políticas públicas.

Dessa maneira, o capítulo aborda o processo de elaboração do EMpB. Também descreve o percurso realizado, desde a ideia de uma nova organização para o ensino médio, a forma como o grupo elaborador foi composto, os recursos participativos utilizados, os instrumentos de ação produzidos pela comissão, e encaminhados para os colégios e os documentos finais construídos.

O terceiro e último capítulo é dedicado a responder a questão da pesquisa: como os profissionais de ensino fizeram para que a proposta fosse incorporada na realidade institucional? Ou seja, que mecanismos os pesquisados utilizaram para que a proposta se concretizasse, fosse traduzida do contexto da produção do texto para o contexto da prática.

Inicialmente trazemos dados quantitativos colhidos durante a pesquisa e que indicaram impactos preliminares, os mesmos foram abordados visando estabelecer correlação entre eles e os processos que conduziram à adesão dos colégios ao projeto proposto pela SEED/PR, bem como a relação destes com a forma de tradução da política através de mecanismos institucionais, já que se ocorreram impactos é possível entender que ocorreram mudanças nas instituições. Porém os dados analisados são de apenas um grupo de instituições optantes pelo EMpB e não visam estabelecer ou avaliar a proposta quanto a sua aproximação ou distanciamento dos seus objetivos.

Por fim, ainda fazemos a caracterização dos colégios quanto à matrícula, oferta de ensino, número de profissionais e formação, índices de aprovação, reprovação e evasão, comparando com os dados nacionais e paranaenses. Analisamos também o Projeto Político-Pedagógico de cada colégio, elaborados em 2010, e que contemplam ou incorporam a nova proposta, por acreditarmos que ele representa a síntese dos anseios e necessidades institucionais.

Vale ressaltar que a análise dos mecanismos de tradução está organizada em mecanismos administrativos e organizacionais, mecanismos de gestão e participação e mecanismos pedagógicos. Para chegarmos a essa categorização foram analisadas as entrevistas e questionários realizados, montado quadros

comparativos onde os itens foram sendo agrupados inicialmente de forma bem ampla e sendo sintetizados até restarem essas três categorias gerais.

Neste trabalho não visamos avaliar a proposta do EMpB, mesmo que em alguns momentos possamos apontar indícios sobre alguns aspectos relevantes para que a mesma se aproxime do ideal almejado para esta etapa de ensino. Porém, as mesmas sempre considerarão as análises realizadas durante este processo de pesquisa e a partir das leituras e entendimentos realizados os quais podem diferir de outras análises.

1 CONCEITOS NORTEADORES DA ANÁLISE

A teoria pode separar-nos das “contingências que nos fazem ser o que somos; ela abre possibilidades de não mais continuarmos vendo, fazendo ou pensando o que nós vemos, fazemos ou pensamos” (Mahon, 1992, p. 122). A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes” (BALL, 2011, p. 93)

O objetivo deste capítulo é abordar os principais conceitos que norteiam a análise dos dados coletados e as conclusões/aproximações realizadas.

Assim, iniciamos descrevendo sobre o ciclo de políticas composto por contextos que se articulam e perpassam desde a influência de diferentes setores e instâncias para a abertura de uma agenda política até os resultados e efeitos produzidos pela política implantada. O ciclo de política é utilizado como recurso metodológico capaz de estabelecer a relação parte/todo, pois “[...] a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou micro influências, mas nas ‘relações de mudança entre eles e suas interpenetrações’” (BALL, 1994a *apud* MAINARDES, 2006, p. 56). O mesmo autor considera também que as políticas estão em movimento, são complexas e instáveis, envolvendo contradições, conflitos, lutas, interesses, interpretações e traduções, não se constituindo, assim, em um processo linear, ordenado, transparente e incontestável (BALL, 2009)⁶.

Ao admitir a circularidade e não linearidade dos contextos, em que dentro de cada um deles outros existem, sofrem e produzem interferências, o uso do ciclo de políticas possibilita priorizar na análise um, alguns ou todos os contextos. Desta maneira, neste trabalho o contexto da prática é priorizado, sem deixar de considerar os demais.

Transcorremos sobre a importância da análise da escola, no seu espaço microsocial sem, no entanto, desconsiderar que outros aspectos macrossociais

⁶ Palestra ministrada por Ball no dia 09/11/2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sobre o tema: “The Policy Cycle/policy analysis”. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 09/10/2012.

interferem na sua dinâmica, em graus variados no tempo e sob diferentes condições.

Embora não haja aqui a pretensão de abordar todos os aspectos que envolvem a política educacional e, particularmente, o papel da escola como um dos seus sujeitos, o foco da análise supõe considerar que essa política só se explicita devidamente se posta dentro de um quadro mais abrangente, como dito por Ball (2011, p. 43):

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e múltiplos desafios.

No caminho de analisar os mecanismos utilizados para a tradução da política enquanto discurso e texto no cotidiano das instituições escolares, encontramos dificuldades no sentido de encontrar material teórico nacional sobre como e por quem as políticas são traduzidas. Assim, neste trabalho tomamos a produção teórica de Ball, Maguire e Braun (2012) como referencial de análise os quais colocam que existe uma política em ação realizada pela atuação política dos sujeitos e as ideias de Lendvai e Stubbs (2012) de que as políticas são interpretadas e traduzidas no contexto da prática.

1. 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1994), é um referencial para análise das políticas educacionais que possibilita compreender a trajetória de determinada política desde a sua formulação até os seus efeitos. Segundo Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Ball e Bowe (1994) indicam que as políticas podem assumir duas formas: discurso e texto, que estão implícitas e correlatas. Do mesmo modo, nas duas formas seus autores e leitores interferem, a partir de suas histórias de vida e dos embates travados entre diferentes interesses, negociações e influências, priorizando certas vozes e interpretações na representação da política, por isso não devem ser vistos como receptores passivos. Pois,

Os autores consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (Hawkes, 1977, p. 114). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

Tanto o texto *writerly* como o *readerly* pode aparecer de diferentes formas e até ao mesmo tempo combinando partes mais prescritivas e outras mais abertas. Mas são sempre produtos de um processo político que emerge e interage constantemente com variados contextos que se interligam e estão relacionados aos discursos que os constituem e a forma como são percebidos. Ainda segundo Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50), “os autores indicam 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”.

A superação das tendências mais tradicionais de análise, em que os aspectos macroestruturais seriam os que definiriam a forma como a escola é e age, estabelece um novo horizonte de análise, assim descrito por Brandão (2001, p. 161):

[...] uma perspectiva de análise que incorpora o contexto socioeconômico e político de forma menos fatalista e que procura dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar nem do indivíduo nem do social, mas procurando incorporar a categoria “totalidade” na análise da prática escolar.

Assumir a importância da escola e de seus profissionais requer entender que as ações por eles realizadas estão articuladas aos elementos culturais, às conjunturas políticas e econômicas, às configurações espaços-temporais, mas que eles possuem condições de intervenção nesses espaços mais amplos. O entendimento da dinâmica institucional demanda pensar nas relações de poder ali existentes, identificando os “[...] 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” (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

Blase (2002) coloca que uma das características organizativas das escolas é o poder, visto serem organizações políticas. Assim, possuem aspectos cooperativos e de conflito, que são aspectos micropolíticos que buscam a inovação ou a manutenção da ordem posta, sendo que esses processos se intensificariam nos momentos de mudança, pois causam as ambiguidades, as incertezas e estimulam as interações conflituosas diante das multiplicidades de metas e interesses. O papel desempenhado pelas lideranças escolares, aliado à cultura da escola, pode amenizar ou favorecer os processos de reestruturação. Dessa maneira, cabe dizer que para o estudioso a micropolítica escolar pode ser uma força tanto positiva quanto negativa para que mudanças se efetivem pela forma como o discurso institucional ocorre.

Já Ball (1994) faz uso da concepção de discurso construída por Foucault (1974), para o qual o discurso não pode ser reduzido à linguagem, pois somos produzidos discursivamente, somos aquilo que dizemos e fazemos: “Nós somos subjetividade, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que constroem um

discurso” (BALL, 1994 *apud* BORBOREMA, 2008, p. 21). É necessário o reconhecimento de que alguns discursos possuem mais autoridade, são dominantes em relação a outros. No entanto, tanto a política como o texto ou como o discurso são conceituações complementares, processos complexos, já que não estáticos, pois envolvem relações de poder, interesses, valores, ideologias e histórias pessoais e comunitárias.

Para a compreensão da complexidade da análise das políticas Ball e Bowe (1994) apresentam a abordagem do ciclo de políticas, em que os contextos ocorrem em um movimento dinâmico e flexível. O que inicialmente (1992) se apresentava como constitutivo de três contextos, *Contexto de Influência*, *Contexto da Produção de Textos* e *Contexto da Prática*, em 1994, foi ampliado, com mais outros dois contextos, *Contexto dos Resultados* e *Contexto da Estratégia Política*. Mainardes (2006, p. 50) expõe que “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto de influência se relaciona com os diferentes grupos de interesses que disputam visando influenciar e definir as finalidades educacionais. Nesse contexto atuam as diferentes instâncias políticas, as redes sociais e é aqui que os conceitos adquirem legitimidade, onde as políticas são formuladas e os discursos são constituídos e a agenda política construída (MAINARDES, 2006). Aqui este contexto é analisado quando abordamos os principais desafios e problemas do Ensino Médio brasileiro e paranaense e as demandas sociais e políticas a eles correlatas.

O contexto da produção de texto está articulado com a linguagem de interesse do público mais geral e representa a política. Esses textos adquirem várias formas: discursos/pronunciamentos, textos legais oficiais, normativos, formais e informais, vídeos. Nem sempre esses textos são claros e coerentes, podendo até ser contraditórios; por isso devem ser lidos e interpretados/reinterpretados considerando o tempo e o local de sua produção, pois há de se ponderar que resultam de disputas e acordos (MAINARDES, 2006). No que trata da produção de

texto trazemos em linhas gerais as principais políticas paranaenses de enfrentamento da problemática do Ensino Médio em especial o EMpB.

No contexto da prática os textos políticos são reinterpretados pelos diferentes sujeitos sociais que fazem a leitura com base em suas vivências e necessidades. Aqui a política implantada é recriada produzindo efeitos e consequências que podem mudar e transformar a política original (MAINARDES, 2006). Nesse contexto é reafirmado o papel ativo que os profissionais da educação possuem e como suas ações implicam na forma como a política será conduzida e nos resultados que ela atingirá e que esses não se apresentam como leitores ingênuos, pois a partir de seus propósitos podem rejeitar, selecionar e ignorar pontos do texto político. No contexto em questão a disputa estará presente e certas interpretações serão contestadas e outras assumidas, sendo que os autores do texto político não possuem condições de controlar os significados que seus textos podem assumir, sendo este contexto o norteador da análise deste trabalho.

O contexto seguinte se refere aos resultados e efeitos da política e se centra nas questões do direito, justiça, igualdade e liberdade. Podem ser efeitos gerais ou específicos de primeira ou segunda ordem. Os efeitos gerais são mais evidentes quando analisados em grupos de respostas observadas na prática e os específicos buscam determinar o impacto da política na prática e podem ser limitadores quando analisados isoladamente.

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006, p. 55).

Sendo os efeitos e seus resultados uma extensão do que ocorre a partir da relação entre texto político e prática (BALL, 2009). Os efeitos da política do EMpB serão trazidos, parcialmente, porém sem a pretensão de análises aprofundadas, visto não ser o objetivo principal do trabalho em questão.

Por fim, o contexto da estratégia política está vinculado à possibilidade de identificação das ações sociais e políticas necessárias para combater as desigualdades produzidas ou reforçadas por uma política (MAINARDES, 2006).

Para Ball, em entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), o contexto da estratégia política está atrelado e é pertencente ao contexto da influência, pois possibilita que as políticas mudem ou que o pensamento político se transforme. Assim, tanto o pensar quanto os discursos sobre as e das políticas possuem pela ação política possibilidades de transformação.

O movimento cíclico exposto por Ball e seguidores coloca contextos dentro de contextos, como no exemplo por ele relatado:

Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática em diferentes interpretações e interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Lopes (2010), no mesmo sentido, coloca que discursos apresentados nos documentos oficiais incluem sentidos do contexto da prática, assim como os discursos dos documentos são incorporados à prática. Essa circularidade de discursos garante a transmissão de múltiplos sentidos que ao transformarem a prática são transformados. Para ela, o termo contexto não se refere a um território fixo, mas deve ser pensado a partir do escopo da política focalizada, sendo que dentro de cada contexto outros estão presentes.

Dessa maneira, entendemos que a abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico-analítico proposto para a análise desta pesquisa foi uma escolha adequada, pois possibilita a relação macro e micro entendendo a complexidade da proposta do EMpB, que busca solucionar problemas históricos do ensino médio, além de possibilitar a exploração mais detalhada de um dos contextos, no caso o da

prática, sem, no entanto, esquecer que ele se articula com os demais, fugindo das perspectivas unilaterais.

O reconhecimento dado por essa perspectiva aos profissionais da educação – que em seu cotidiano interpretam, reinterpretam e recriam as políticas educacionais –, que não são vistos como meros receptores passivos e executores de políticas, possibilitando o não silenciamento dos envolvidos no contexto da prática, desconsiderando sua atuação nesse processo, mas permitindo perceber o movimento de recontextualização presente e a capacidade transformadora das ações escolares cotidianas, foi fator decisivo na escolha dessa abordagem.

Quanto à recontextualização, Ball (1998 *apud* BORBOREMA, 2008) utiliza o conceito de Basil Bernstein, em que o processo de elaboração das políticas não seria um processo sempre novo, mais construído a partir de recortes de políticas globais e locais, combinando tendências, influências, experiências, reunindo teorias, modismos, uma *bricolage*. Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 43),

Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através da seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionando com outros discursos e depois é recolocado. Assim o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259). Portanto, o discurso pedagógico é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos.

Assim, o discurso é transformado passando de um discurso original a outro real em um processo de deslocação/relocação, onde as ideias já não são mais as inicialmente propostas, pois ao se inserirem em outros contextos sofrem releituras e mudanças nas significações reais. O ciclo de políticas, ao apontar o processo de recontextualização, reconhece a existência de um espaço de negociação entre diferentes contextos e desses entre diversos sujeitos sociais, grupos de interesse e ideologias.

Dessa forma, concordamos com Borborema (2008, p. 57) quando afirma que a “[...] política é um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas em

configurações locais, é tanto texto quanto ações, palavras e atitudes, enfim, discursos que se moldam e depois são recontextualizados”.

Assim sendo, entendemos que os envolvidos no contexto da prática se utilizam de mecanismos para realizar a tradução do que traz o texto legal às necessidades e interesses institucionais e pessoais, sendo esse o foco investigativo deste trabalho. Quais mecanismos entendidos como discursos e recontextualizações os profissionais dos colégios pesquisados utilizaram para que ela se concretizasse, fosse traduzida do contexto da produção do texto para o contexto da prática.

1.2 POLÍTICAS E PROCESSOS DE TRADUÇÃO

Segundo Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009 p. 305), “O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”. Essa transformação da palavra para a ação gera dificuldades e desafia os sujeitos na sua atuação cotidiana. E depende de um complexo processo de interpretação e tradução das políticas em práticas, além de envolver o contexto em que essa política está sendo implantada, pois as escolas têm histórias particulares, diferem em sua cultura, em suas experiências, em seus recursos materiais.

Ball, Maguire e Braun (2012) indicam, de modo parcial, que os textos de política educacional podem ser desmaterializados ao não considerarem os recursos humanos, materiais e financeiros e as condições reais para sua efetivação. Ao não terem uma formulação mais dinâmica que leve em conta o ambiente, o contexto e as interações sociais.

Acontece que as políticas são implantadas em condições materiais, com recursos variados em relação a determinados “problemas”, valores e experiências dos sujeitos, ou seja, um conjunto de relações objetivas em relação a um conjunto

de “subjetivas”. Assim, é importante conhecer e considerar essas questões a fim de entender a possibilidade existente de tradução da política em prática pelas instituições. Os contextos descritos por Ball, Maguire e Braun (2012), em que uma política educacional estaria sujeita e deveria considerar são: *o contexto situado; as culturas profissionais; os contextos materiais e os contextos externos.*

O contexto situado está ligado às questões que envolvem a história da escola, como ela é, onde está localizada, qual segmento social atende, como interage com a localidade, no que acredita, a consciência coletiva sobre sua atuação, enfim, às histórias construídas baseadas nas experiências do sujeitos que por ali passaram e na visão coletiva e comunitária sobre ela e sua práxis. Esse contexto inicia e ativa os processos de escolhas que são desenvolvidos, construídos e reconstruídos a partir dos imperativos políticos e das expectativas do coletivo.

As culturas profissionais envolvem os valores, compromissos, perspectivas, atitudes que respondem de forma particular as determinações políticas. Os valores educativos e a filosofia de cada um são tencionados pelos demais e muitas vezes são questionados e se relacionam com a forma como a política será exercida. Nem toda política terá a mesma relevância para todos, nem todos os profissionais se envolverão da mesma maneira. Diferentes fatores contribuem para que isso ocorra: a experiência docente, o tempo dedicado à escola, as relações interpessoais. Vale ressaltarmos que o contexto profissional é um ambiente multifacetado e confuso.

Já o contexto material de uma escola envolve os aspectos estruturais, de tecnologia de informação, de qualidade de recursos materiais, bibliográficos e equipamentos, e também o orçamento que define as prioridades. No caso brasileiro, diferentemente das escolas analisadas por Ball, Maguire e Braun (2012), em que os recursos orçamentários são controlados pela própria instituição, a questão envolve o financiamento educacional, os investimentos realizados e a qualidade estrutural, pedagógica e profissional das escolas.

Por fim, o contexto externo estaria relacionado às pressões e às expectativas geradas de forma local ou nacional para a instituição escolar. A pressão por resultados nas avaliações nacionais como, no caso brasileiro, a Prova Brasil, o Enem, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; que geram repercussão

tanto positivas quanto negativas para os colégios e influenciam com respostas políticas e emocionais na forma como os seus profissionais interpretam e reinterpretem as políticas. Aqui também estariam ligadas as questões que envolvem a formação continuada, as mudanças e inovações constantes que geram impactos sobre a ação escolar. Cabe lembrar que a escola convive com uma gama de políticas que se entrelaçam, sendo que a definição de qual será priorizada depende das particularidades individuais, dos objetivos coletivos definidos e aceitos pelo grupo e dos contextos nos quais a escola está situada.

Os contextos então são mediadores da promulgação das políticas nos colégios (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), sendo eles sempre específicos, dinâmicos e flexíveis. Os colégios realizam a implantação de políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha. Por isso, cabe então entender que existe uma “materialidade” da política e que os contextos não podem deixar de ser representados na análise política.

Entendendo que a escola recebe a política a partir de condições reais, outros aspectos precisam ser considerados, em conjunto, para fornecer uma aproximação de como as políticas se articulam em relação às práticas. As peças-chave são as interpretações e as traduções realizadas por “sujeitos políticos” através de “trabalhos políticos” que envolvem relações de poder (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

A interpretação seria uma leitura inicial, dando um sentido à política e seus significados a partir dos contextos existentes, e o que fazer a partir dela seria uma decodificação feita em relação à cultura, à história da instituição e às biografias políticas dos profissionais-chave, diretores, pedagogos e professores coordenadores ou com grande poder de atuação na instituição. No processo de interpretação política as prioridades, necessidades institucionais, são consideradas e a forma como são apresentadas ao coletivo escolar dependerá das intenções desses sujeitos-chave e das relações de poder existentes, podendo ocorrer de forma mais democrática ou autoritária.

Na interpretação ocorre uma recontextualização, fazendo de algo uma prioridade ou não ao atribuir um valor conforme a narrativa dos sujeitos que a

interpretam. Dessa maneira a interpretação estaria relacionada com as linguagens da política e as estratégias utilizadas para que ela se efetive.

A tradução, por sua vez, estaria mais relacionada à forma prática que as políticas assumem. Um trabalho complexo e sofisticado que transforma a linguagem política e a traduz para a prática. Assim, as palavras viram ações, abstrações, processos interativos. A tradução seria uma forma de leitura “ativa”, que pode distanciar os textos políticos originais da prática exercida. É um processo criativo e produtivo composto de pequenos mecanismos diários que ao serem realizados transformam realidades presentes e são transformados por ela.

Nessa perspectiva de análise o papel dos sujeitos é reforçado por Ball, Maguire e Braun (2012), pois eles desempenham diferentes ações, mais ou menos proeminentes, nos processos de interpretação e tradução da política. Assim, os autores sugerem oito tipos de papéis⁷ realizados na interpretação e tradução das políticas. No entanto, advertem que esses papéis não são fixos, podendo o sujeito se mover e/ou exercer mais de um papel. Também esclarecem que o trabalho é introdutório e que outros tipos de sujeitos podem existir. Os papéis que os sujeitos políticos desempenhariam seriam:

a) Os *narradores* são aqueles que realizam as primeiras interpretações da política “explicando-a” e tentando convencer os demais sobre seus benefícios. Sugerem que os diretores escolares estejam dentro desse rol ao articularem discursivamente a política desempenhando um esforço narrativo na busca do compromisso e entusiasmo de todos para o novo;

b) Os *empreendedores* são aqueles profissionais que realizam a defesa de determinada política. Pessoas carismáticas, com poder de persuasão e fortes agentes de mudança por serem identificados como exemplos de atuação, sendo capazes de traduzir e produzir algo original. Envolvendo a criatividade (dentro dos limites), a energia e o compromisso com a ação, desafiando as suposições arraigadas sobre a prática;

⁷ Segundo Ball, Maguire e Braun (2012) os papéis são: *narrators*, *entrepreneurs*, *outsiders*, *transactors*, *enthusiasts*, *translators*, *critica* e *receivers*. Os termos utilizados foram traduzidos pela autora.

c) As *peças externas* são as que exercem papel de apoio no trabalho de interpretação e tradução das políticas. Sugerem modelos, metodologias e materiais, procurando algum retorno, no caso dos sistemas de ensino – melhoria e mudança de práticas, aumento nos índices de aprovação, aumento nas avaliações externas –, como de empresas privadas – vender produtos, realizar consultorias visando obter algum lucro;

d) Os *negociantes* são os profissionais que dão apoio e facilitam a interpretação das políticas. Exercem o papel de facilitador e de suporte, estabelecendo os limites e possibilidades de tradução a partir das reais possibilidades materiais, humanas e financeiras institucionais;

e) Os *entusiastas* da política servem de modelos a serem seguidos. São formadores de opinião, pois são vistos como exemplos ao incorporarem a sua prática à política. São tradutores que geram ações e introduzem padrões discursivos que modificam a prática;

f) Os *tradutores*, assim como os entusiastas, animam e sugerem ações criativas conforme as possibilidades da política. Auxiliam na modificação da prática e geralmente são cooperativos e colaboradores, sendo que as ações por ele sugeridas são baseadas nas situações reais e, portanto, possíveis de serem aplicadas;

g) Os *críticos* realizam o contradiscurso. Aparecem quando as traduções políticas ameaçam algum dos seus interesses ou do grupo sobre sua influência. Sua relação com a política possui aspectos importantes ao contribuírem na interpretação monitorando as traduções em relação à qualidade do serviço e bem-estar dos professores. Lançam olhares nas implicações da política e suas ações não podem ser desconsideradas. No entanto, podem apenas realizar a crítica por interesses pessoais e influenciar negativamente o andamento das traduções com boicotes e conflitos;

h) Os últimos tipos são os *receptores*. Esses demonstram dependência, necessitando de uma orientação e direção, dependendo das “interpretações de interpretações”, acatando o trabalho de tradução realizado por outros. Geralmente fazem parte deste grupo professores inexperientes que não conseguem imaginar

uma forma diferente de realizar as coisas ou que ficam preocupados que mudanças não atinjam os objetivos pretendidos.

Existe assim uma variedade de posições e papéis na escola que são continuamente revalidados e sustentados através do esforço individual e coletivo. Esses papéis se combinam para fazer as políticas acontecerem, num processo aditivo e interativo de interpretações e traduções (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Essas são múltiplas e ocorrem em muitos momentos, em vários locais, de diferentes formas, em muitas combinações e interações e se inter-relacionam com as problemáticas coletivas, individuais e do contexto.

Lendvai e Stubbs (2012), em seu artigo “Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais”, fazem uma abordagem preocupada mais com a questão de como a política cria significados ao invés de o que significa, baseando-se na noção que as políticas não são apenas transferidas, mas traduzidas para diferentes contextos, substituindo: “[...] uma noção de atores [...] todo-poderosos, por uma compreensão muito mais complexa, contextualmente enraizada, das interações que se dão dentro e entre os atores” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 12). No artigo definem a política como criadora de significados e de reivindicações que se modificam nos diferentes espaços onde atuam: “[...] perturbações interessantes, e às vezes até mesmo surpreendentes, podem ocorrer nos espaços entre a ‘criação’, a ‘transmissão’ e a ‘interpretação’ ou ‘recepção’ dos significados das políticas” (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 13).

Esses significados seriam construídos a partir da linguagem que carrega relações de poder entre o falante e o ouvinte e o processo interpretativo realizado, assumindo um caráter não singular, mais plural e contestado, pois envolve:

[...] uma “leitura ativa” de vários atores políticos e públicos políticos relevantes, que são tanto intérpretes como criadores de “novos” significados. A política neste sentido é sempre múltipla e modificadora, transformando tanto o conteúdo como o contexto da política, da formação à implementação (YANOW, 1996, p. 8-9 *apud* LENDVAI; STUBBS, 2012).

Os autores retratam ainda que o termo tradução abarca uma complexidade conceitual que carrega condicionantes políticos e éticos, através das relações de

poder que ela opera. Pela sua ação os significados políticos são constantemente transformados, traduzidos, distorcidos e modificados (LATOURE, 2005 *apud* LENDVAI; STUBBS, 2012).

Ainda para Lendvai e Stubbs (2012, p. 16):

[...] um artigo não publicado de Richard Freeman é o que mais se aproxima de nosso próprio sentido do uso da “política como tradução”. Para ele, a tradução transfere e transforma: ela implica em representar algo de uma nova maneira e em um novo lugar, inevitavelmente mudando o que isto significa. É uma “arte do comprometimento”, uma arte não uma ciência, e implica mediação entre diferentes reivindicações. Acima de tudo, é mais do que uma interpretação: ela é ativa, produtiva e criativa (Freeman, 2004).

Assim, a tradução seria o trabalho real do poder. Usado como um dispositivo de sensibilização, enfatizando as travessias de significado e relações entre o texto político e a prática, sendo produzida na ação dos sujeitos. De tal modo, a política é realmente produzida no ato da sua transferência:

Enquanto a literatura dominante sobre transferência de políticas, com sua ontologia realista, vê a política tanto na origem quanto no contexto receptor como uma realidade estável, pré-existente e incontestável, e a transferência como um processo mais ou menos linear, uma sociologia da tradução trabalha com uma estrutura muito mais fluida e dinâmica. Para os estudiosos que usam a sociologia da tradução: A política não existe em algum outro lugar de forma acabada, mas é produzida no ato da transferência. A política não está disponível para ser olhada e aprendida, mas é produzida no ato de olhar. A política é o resultado de uma série de comunicações, não a sua origem. A questão tem a ver com germinação, não com disseminação (FREEMAN, 2004 *apud* LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 18-19).

Posto isso, neste trabalho reforçamos que as instituições escolares através de seus sujeitos no ato de produzir seu cotidiano interpretam e traduzem as políticas oficiais modificando/mantendo suas ações em conformidade com as suas necessidades, interesses, culturas e possibilidades. As traduções realizadas ocorrem em um terreno repleto de tensões, conflitos, acomodações e resistências e envolvem diferentes protagonismos e suas relações. Elas se realizam pela produção de diferentes mecanismos institucionais os quais temos por objetivo elucidar, pois acreditamos que o trabalho de tentar captar os mecanismos de tradução da política

na prática não é fácil devido à complexidade institucional, porém acreditamos também na necessidade de que tentativas como essa sejam feitas, pois as políticas educacionais não podem ser produzidas sem considerar os espaços onde atuarão, sob pena de não atingirem seus objetivos mais simples. Entendemos, portanto, que a escola é foco importante e imprescindível na análise das políticas educacionais.

1.3 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Políticas educacionais elaboradas por órgãos governamentais no cumprimento das determinações legais sobre o direito à educação e como resposta às pressões sociais pela realização desses direitos adquirem concretude ao chegar às escolas, executoras últimas dos programas e ações.

Assim, partimos do pressuposto de que uma política educacional sofre alterações no momento em que é colocada em prática nas escolas, ao mesmo tempo em que interfere no contexto cotidiano, modificando-o e sendo modificada por ele. Surge daí a necessidade de, para compreender as políticas educacionais, pensar essa escola a partir do que ocorre em seu interior, considerando-a como processo e produto das relações sociais históricas, como uma construção social. Conforme expresso por Ezpeleta e Rockwell (2007, p. 133), a escola:

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida e ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade.

Muitas das análises sobre as políticas educacionais, no entanto, consideram exclusivamente o macrocontexto, acreditando que uma análise adequada da política e prática educacional se reduz ao reconhecimento do papel do Estado e da sua relação com o capital (POWER, 2006). Sally Power (2006) aponta que esse tipo de

abordagem admite que o que ocorre no cotidiano são “detalhes” institucionais sendo pensados como superficiais e contingentes, não influentes nas questões mais amplas.

Teóricos que adotam uma abordagem estadocêntrica afirmam que estão preocupados com “questões mais amplas”, ou seja, com o macro-contexto. Eles identificam “coerência” e “consistência”. Aqueles que tratam das micro-investigações, por outro lado, estão interessados nos “detalhes”. O trabalho deles envolve “o acúmulo de informações”. Longe de olhar propriedades duradouras, encontram “improviso”, “acaso” e “confusão” (POWER, 2006, p. 26).

A autora ainda critica essa visão considerando incorreto descartar o estudo das mudanças ocorridas nos microcontextos, “[...] assim como é incorreto sugerir que toda mudança representa uma reestruturação radical do cenário educacional” (POWER, 2006, p. 24).

Lopes (2006), no mesmo sentido, argumenta que existe uma dualidade na investigação educacional favorecendo ou as macroestruturas político-sociais e econômicas ou as microcontingências, envolvendo sujeitos, ações e instituições. Salienta também a importância de considerar as múltiplas leituras das instruções normativas e das orientações dos programas, afirmando não ser possível pensar em uma política educacional que busca modificar, melhorar o fazer educativo sem que essa esteja respaldada nas necessidades daqueles para a qual foi criada e no contexto dos sujeitos que são os responsáveis últimos pelo alcance dos seus objetivos.

Essa posição articula-se à reflexão de Ball (2011, p. 45-46), que salienta que

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveriam ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos.

Lopes retrata ainda que ocorre a falta de diálogo dos estudos macro com as instâncias micro, o que acarreta uma visão distorcida do real: “[...] instâncias micro são interpretadas como homogêneas, ou porque essa homogeneidade é considerada a priori, ou porque a heterogeneidade é suposta como possível de ser reduzida a elementos simples e fundamentais” (LOPES, 2006, p. 627). Nessa forma de ver, a escola seria transmissora de valores gerais dominantes sem grande capacidade de intervenção para a mudança e, nesse sentido, é produzida a maioria dos estudos sobre a escola.

Em contraposição a um olhar reducionista, Ball (2011) afirma que a política educacional deve ser analisada sem deixar de ser contextualizada, possuir sentido de tempo e lugar, sem deslocar as escolas e salas de aula de seu ambiente físico, comunitário, cultural, evitando análises simplistas ao estabelecer uma relação uniforme entre propostas políticas e prática.

Já Ezpeleta e Rockwell (2007) indicam que a realidade escolar não ocupa o centro da produção teórica, servindo mais para a construção de outros objetos de análise do que sendo ela objeto. Questionam também como é possível projetar ações sem conhecer de forma apropriada os espaços, o concreto existente nas instituições escolares. Identificam ainda que a produção documentada sobre a escola é geralmente descrita a partir do poder estatal tratando-a como homogênea.

A visão documentada da escola sugere que ela ou inculca valores comuns à sociedade, e que atingiria a realização da justiça social pela garantia dos direitos civis de ideal positivista, ou faz a crítica ao caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Porém, para as mesmas autoras, existe uma visão não documentada da escola, na qual ela ganha significado e vida:

Nessa história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 134).

Nesse sentido, a não percepção da realidade vivida por esses sujeitos pode tornar as análises macrossuperficiais, ocultadoras do movimento real, pois o cotidiano escolar deve ser: “[...] o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

Esse mesmo ponto de vista é reafirmado por Lopes (2006, p. 632): “[...] importante considerar que há um cotidiano constitutivo das macroestruturas, assim como há relações sociais gerais que unem contingências locais”. Segundo essa autora, a ausência da identificação das relações existentes entre as instâncias macro e micro ou de tê-las apenas como relações deterministas oportuniza estudos prescritivos sobre como a prática deveria ser por um lado e/ou a falta de relação com a realidade por outro (LOPES, 2006).

Do ponto de vista conceitual e metodológico, existe, portanto, uma relação entre estrutura e ação, totalidade e fragmento, transcendência e contingência (LOPES, 2006). Sendo que para Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133) “[...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”. Isso salientando a importância de ter a escola como pano de fundo do estudo educacional na tentativa de compreender as necessidades práticas dessa escola e relacioná-la com a intencionalidade da política.

Couto e Marcondes (2010, p. 305), no mesmo sentido de Rockwell e Ezpeleta, apontam que “[...] a prática é composta de muito mais que a soma de uma gama de políticas, mas é investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de conflitos, uma série de ajustes”.

Dessa forma, entender que uma proposta política estatal não é incorporada ao fazer escolar de forma mecânica, mas a partir de suas necessidades e possibilidades, requer compreender que ocorre uma “tradução” da política na prática, um processo complexo que inclui a conversão do texto político em ação a partir de particularidades relacionadas ao contexto histórico, que constitui cada escola e seus profissionais, manifestado através de sua cultura, seus rituais, seus ritmos, os valores que transmite e nos quais acredita.

Assim, este trabalho visa documentar mecanismos utilizados para a tradução da política do EMpB em dois colégios paranaenses e como entendemos que eles mesmo imbuídos de uma história particular sofrem interferências macro relacionando o que ocorre na totalidade as suas especificidades locais. Nesse intuito o capítulo a seguir traz elementos para a reflexão sobre as características e problemas do ensino médio e as políticas paranaenses de enfrentamento aos desafios apresentados para essa etapa de ensino que culmina na proposta do EMpB.

2 ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS EMpB

[...] precisamos de uma nova escola, séria e compromissada, mas isso é tarefa de todos. O ensino médio seja ele por blocos ou em outra modalidade não pode ser pensado isoladamente, é necessário refletir sobre todos os seus aspectos e desafios. Alunos necessitam ter maior interesse, disciplina séria de estudos; os pais mais responsabilidade e acompanhamento na vida escolar dos filhos; os professores respeito, eficiência e comprometimento com a sua ação; os governos maior investimento e uma preocupação condizente com a carência educacional brasileira (Relato de uma professora do EMpB).

A partir da Emenda Constitucional 59/2009, que afirma a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos no Brasil, surge a perspectiva da universalização do ensino médio. Nesse contexto as políticas voltadas a essa etapa da educação básica adquirem importância, principalmente face às atuais condições de atendimento, como veremos na sequência.

Assim, embora de forma não exaustiva, apontamos a seguir os principais desafios e necessidades, algumas das quais históricas, e as principais e mais recentes políticas públicas de enfrentamento dos problemas encontrados no ensino médio.

Iniciamos trazendo dados sobre o ensino médio no Brasil a fim de possibilitar traçar um panorama geral e servir de quadro comparativo com a realidade paranaense mais atual e as políticas produzidas para essa etapa.

Na continuidade do capítulo apresentamos a proposta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMpB), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), traçando as características da proposta, seu processo de elaboração, ocorrido no governo Roberto Requião (2007-2010), mais precisamente no ano de 2008-2009.

2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ensino médio no Brasil se estruturou no contexto de um país cujas condições de desenvolvimento tardio e dependente, com heranças da escravidão, resultaram em profundas desigualdades sociais. Tais desigualdades têm se traduzido no plano educacional na heterogeneidade no atendimento das diferentes classes e grupos sociais.

Até a década de 1930, ofertava-se para a minoria da população uma trajetória que consistia na formação primária, secundária propedêutica e o superior; aos demais a oferta era de cursos focados nas atividades manuais, práticas, sendo que a maioria da população não chegava a frequentar a escola. Segundo Souza (2008), no final da Primeira República, intelectuais, políticos e educadores realizaram amplos debates sobre as finalidades do ensino secundário, qual formação seria mais adequada, se uma formação humanista ou estudos mais especializados, e quais disciplinas deveriam compor o currículo, todavia, mesmo com as propostas ocorridas em alguns estados, elas não resultaram em alterações nessa estrutura.

A Reforma Capanema, de 1942, mantém a dualidade, cursos médios (2.º ciclo do ensino secundário) divididos entre o científico e o clássico preparatório para o ensino superior destinados à elite, e cursos profissionalizantes para os demais, sendo que o acesso ao nível superior era restrito àqueles que conseguissem ser admitidos neles através de exames de admissão e de acordo com a formação média anterior.

Com a Lei n.º 4.024/61 ocorre o reconhecimento e integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, admitindo a necessidade da equivalência entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, mas a dualidade se mantém na proposta pedagógica ofertada a diferentes clientelas. Ocorre então o aumento significativo de escolas e vagas, porém a qualidade educacional cai significativamente (SOUZA, 2008).

A Lei n.º 5.692/1971 torna então compulsória a profissionalização no 2.º grau, passando a inexistir cursos propedêuticos. Todos os cursos nesta etapa, hoje correspondente ao que se denomina de ensino médio, asseguravam um caráter final de cunho técnico ou auxiliar profissional, permitindo formalmente o acesso ao ensino superior, mediante posterior aprovação nos exames de ingresso, organizados pelas respectivas instituições (universidades e faculdades isoladas).

Assim, Souza (2008) afirma que nesse período houve um aumento do número de alunos das camadas populares na escola pública, mas de péssima qualidade, já que não estava preparada para atender esses alunos, pois continuava com práticas voltadas à classe mais favorecida, igualmente, as necessidades, os interesses e a cultura dos seus novos alunos eram desconsiderados e desmotivavam tanto os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem quanto os docentes que os achavam desinteressados. “Desses desconfortos, não demorou muito para que se generalizasse no campo educacional brasileiro a percepção segundo a qual a queda da qualidade do ensino fora uma decorrência da democratização arduamente conquistada” (SOUZA, 2008, p. 283).

Em 1982, uma alteração na Lei retirou a compulsoriedade da profissionalização, o que tornou possível a oferta de cursos de formação geral no então ensino de 2.º grau. No entanto, o currículo para o ensino de 1.º e 2.º graus da Reforma de 1971 vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (SOUZA, 2008).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu então no art. 208, inciso II, como dever do Estado a educação escolar. Quanto ao ensino médio, apontou a garantia de sua progressiva universalização. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) sinalizou a progressiva ampliação da oferta do Ensino Médio e sua universalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional designa o ensino médio como parte integrante da educação básica prevista para ser cursada regularmente por jovens de 15 a 17 anos, com duração de no mínimo três anos letivos (2.400 horas), sendo compromisso do Estado garantir a oferta dessa etapa de ensino. No Artigo 35, a Lei identifica ainda as suas finalidades, buscando articular o aspecto propedêutico, profissional e formativo. São elas, como explicitadas no texto legal:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos 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 às 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).

A articulação indicada na LDB 9.394/96, no entanto, não ocorre comumente na prática, dada a tendência de se privilegiar um ou outro aspecto no plano curricular:

A face profissionalizante foi primeiramente questionada, ao longo da década de 1980, pelo seu caráter tecnicista e, recentemente teve proposta a sua dissociação da formação geral pelo Decreto 2.208/97 e progressiva diminuição de oferta da rede pública. A forma integrada foi retomada pelo Decreto de 2004, que revogou o de 1997.

A face propedêutica ao ensino superior permanece como uma exigência velada ou explícita tanto pelos alunos quanto pelos professores embora, ao mesmo tempo, seja considerada por uns e por outros de difícil realização no plano da escola pública, quer pelo perfil discente, quer pelas condições infraestruturais dos estabelecimentos de ensino.

A face formativa está supostamente embutida nas demais (TAVARES, 2013, p. 6).

A questão da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, anteriormente prevista, ficou legitimada a partir da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos, com prazo previsto para ocorrer na sua totalidade em 2016. O cumprimento deste dispositivo legal universalizando a Educação Básica nessa faixa etária articula-se às pressões sociais em torno da importância da formação básica enquanto garantia de participação plena na vida social, produtiva, cultural e política, fazendo com que a reflexão em torno dos desafios e necessidades do ensino médio se tornem evidentes e urgentes.

Dessa maneira, a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, art. 5.º inciso VIII), é um dos grandes desafios para esta etapa de ensino. As práticas vigentes têm dicotomizado ou uma formação geral ou a profissional desconsiderando os interesses e necessidades dos jovens (FANFANI, 2000).

Deveríamos iniciar, então, uma discussão a respeito dos sujeitos deste mesmo Ensino Médio. Quem são eles? De onde vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? O que a escola quer que eles sejam/tornem-se? Desta forma é necessário que tenhamos claro que não se tratam de:

[...] sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (FRIGOTTO; CIAVATA, 2004, p. 57).

Assim, a definição da identidade do ensino médio passa pela identificação dos sujeitos que o constituem e o meio social em que se inserem, no sentido de estabelecer uma sintonia com as características sociais, culturais e cognitivas deste “aluno-sujeito”, através de um processo educativo centrado nele e que possibilite o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Quanto à qualidade, ela está vinculada a outros aspectos, como a garantia de acesso e permanência dos jovens na escola, ao investimento em educação realizado pelos governos, à valorização dos profissionais de ensino, à estruturação curricular e formação constante e de qualidade dos docentes, ao sentido dado à escola e à educação na atualidade, entre outros.

Portanto, o acesso ao ensino médio e seu aproveitamento com qualidade é uma análise imprescindível para a verificação deste como direito.

Posto tudo isso, o aumento do número de concluintes do ensino fundamental, na década de 1990, levou ao que Oliveira (2004) chama de expansão forjada do ensino médio, já que, muitas vezes, o crescimento da oferta ocorreu nos

espaços ociosos do ensino fundamental (principalmente no noturno). A autora aponta que muitas das ações educacionais da década de 1990 tiveram como intuito a universalização da oferta, porém sem ampliação de recursos, apenas com a otimização dos já existentes, com focalização no ensino fundamental. Assim, o aumento de concluintes nessa etapa acresceu a demanda por ensino médio sem que, contudo, houvesse destinação de recursos suficientes (OLIVEIRA, 2004).

Houve avanço na matrícula em 2000 de 217% a mais do que em 1991. Entretanto, ainda se está longe da universalização. A taxa de escolarização é de 17,6% em 1991 e passa para 33,3% em 2000. Entre 2000 e 2010 o crescimento das matrículas foi de 2%, sendo que a partir de 2007 encontra-se estagnado (TAVARES, 2013). A distorção é de 2.000.199 jovens entre 15 e 17 anos que em 2010 não estavam matriculados no ensino médio, porém esses dados referem-se ao percentual bruto de matrículas. Destes dados temos que considerar que uma parcela dos matriculados estão acima dos 17 anos e que muitos dos jovens estão ainda cursando o ensino fundamental, o que amplia consideravelmente os percentuais.

Segundo Tavares (2013) em 2010 a taxa de escolarização líquida no ensino médio era de 59,5% enquanto que a bruta em 85,6% o que indica que está longe da universalização prevista.

O quadro a seguir demonstra o percentual bruto de matrículas no ensino médio:

Ano	Ensino médio – Matrículas	População por idade – 15 a 17 anos
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	

QUADRO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO E POPULAÇÃO POR IDADE 15 A 17 ANOS – BRASIL

FONTE: BRASIL: MEC/INEP/DEED; IBGE/PNADS 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010.

Krawczyk (2008), ao analisar a questão do número de vagas no ensino médio, expõe que 11,4% dos homens, 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e

56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos encontram-se fora desta etapa de ensino, principalmente negros, índios, pobres e mulheres. Existe ainda uma distorção entre concluintes do ensino fundamental e matriculados no ensino médio em 2010 de dois milhões de alunos: “No caso do ensino médio [...], a estimativa que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,3 milhões de alunos, contra 8,3 milhões” (MEC/INEP – Resumo Técnico 2010, p. 3).

As análises mostram, portanto, que o ensino médio está longe de atingir a totalidade dos alunos na idade correta. Enquanto nas décadas de 1980-1990 a expansão das matrículas no ensino noturno haviam tido peso considerável, há um decréscimo na matrícula entre 2007 e 2011. Por outro lado, a matrícula no noturno, em torno de 38% em 2011, torna a oferta nesse turno ainda foco de preocupação, dado os problemas classicamente apontados resultantes da sua especificidade.

Em pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2008) com professores, alunos, coordenadores e diretores de escolas com o ensino médio noturno, cerca de 10 mil entrevistados expõem que dentre os principais problemas do ensino médio noturno estão: práticas pedagógicas e exigências organizacionais mais flexíveis, reforço na educação propedêutica em detrimento da profissional, desconsideração das aspirações, expectativas e as relações entre vida e trabalho, a multiplicidade de sujeitos com trajetórias diferentes e a falta de oferta diversificada de ensino pensada para esses alunos, má qualidade, professores desmotivados que esperam um aluno maduro pelo mundo do trabalho e não da juventude, falta de perspectiva dos alunos quanto à continuidade de estudos e um sentimento de inferioridade em relação aos outros jovens que estudam no diurno.

Sousa e Oliveira (2008) indicam ainda que algumas práticas seriam capazes de produzir um ensino de maior qualidade para o ensino médio noturno. Dentre elas estão questões relacionadas ao financiamento, à estrutura física e tecnológica das instituições, ao aprimoramento e valorização dos profissionais da educação e das equipes diretivas das instituições, ao incentivo à avaliação do trabalho realizado no noturno por parte dos colégios como parte integrante da avaliação institucional, o estímulo à construção de alternativas organizacionais para atender a diversidade dos alunos do noturno e estimular a construção de uma identidade própria para o ensino médio.

Posto isso, o gráfico1, a seguir, retrata o número de matrículas no ensino médio diurno e noturno no período analisado:

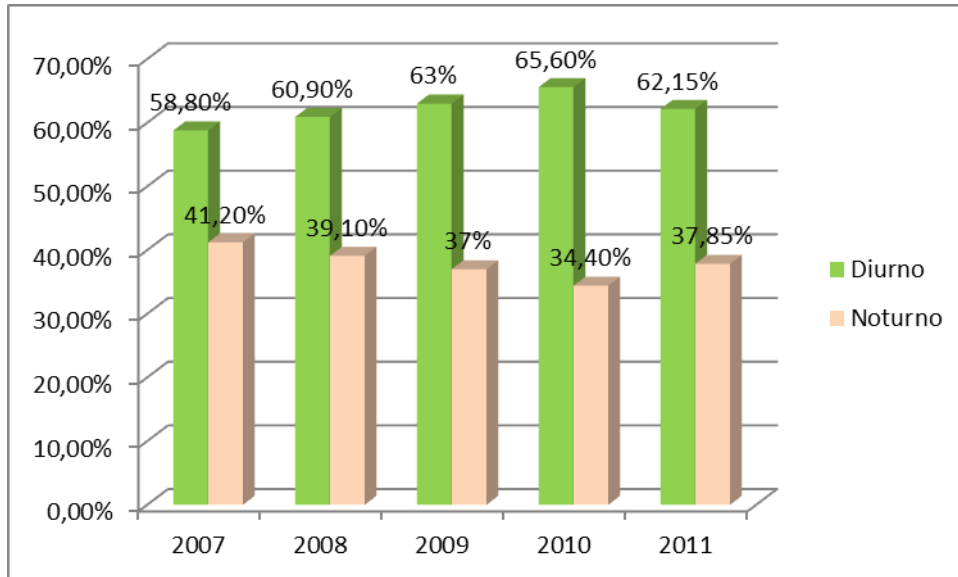


GRÁFICO 1 - MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO POR TURNO – BRASIL – 2007-2011

FONTE: Matrícula no ensino médio por turno – Brasil 2007-2011 (BRASIL. INEP, 2011, p. 31).

O insucesso escolar é outro grave problema que afeta o ensino médio.

Os estudos que tratam das causas do fracasso escolar encontram-se divididos em diferentes abordagens, segundo Angelucci *et al.* (2004), como *problema psíquico*, culpando as próprias crianças ou seus pais pela forma como se apresenta na escola: dificuldades de atenção, desinteresse, ansiedade, imaturidade, agressividade; como *problema técnico*, sendo o professor, neste caso, o culpado pelo fracasso através da forma como encaminha o processo de ensino; como *uma questão de ordem institucional*, pois a escola reproduziria processos de exclusão social; como *questão política*, já que a escola seria gerida pela mesma lógica elitista da sociedade classista e dominante, não valorizando os saberes, valores da classe trabalhadora.

No mesmo sentido Sousa (2011) organiza em fatores externos à escola e fatores internos à escola as abordagens teóricas a respeito da evasão escolar. Dentre os fatores externos estariam os ligados às desigualdades sociais, à relação familiar e às drogas, cita os estudos de Brandão, Bianchini & Rocha (1983), e as pesquisas de Gatti *et al.* (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975), para os quais os fatores ligados ao nível socioeconômico mais baixo influem no processo de evasão. Para Meksenas (1992), a evasão no noturno teria como principal causa a necessidade dos alunos trabalharem para o seu sustento ou auxiliar no sustento da família. Os estudos são respaldados pelos dados estatísticos mais atuais:

Em todos os cruzamentos realizados observa-se diferença significativa no desempenho dos alunos. Quanto menor a idade, maior o rendimento mensal, e mais elevada a escolaridade dos pais, maiores são as médias alcançadas pelos alunos (INEP, 2009, p. 200).

Dentre os fatores internos que contribuem para a evasão estariam àqueles relacionados à própria escola, ao professor e à sua linguagem. Para Bourdieu, Passeron (1975) e Cunha (1997), a escola seria a responsável pelo sucesso e fracasso escolar pelo seu caráter reprodutor enquanto aparelho ideológico de Estado.

Esse problema da evasão estimulada pela reprovação consecutiva ocorre em todos os níveis e etapas de ensino, mas no Brasil é alarmante o número de jovens que abandonam o ensino médio. Sousa *et al.* (2011, p. 26) expõem o seguinte quadro:

De acordo com o censo escolar de 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a evasão escolar entre jovens é alarmante. Dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no Ensino Médio, apenas 1,8 milhão concluem esse grau. A taxa de evasão é de 13,3% no Ensino Médio contra 6,7% de 5ª a 8ª série e 3,2% de 1ª a 4ª série. O Brasil tem, atualmente, 8,3 milhões de alunos no Ensino Médio, matriculados em 24 mil escolas – sendo 17 mil públicas – e metade dos alunos, conforme o Ministério da Educação, não finalizam seus estudos.

Dessa maneira, os dados apresentados pelo autor demonstram a alarmante situação da evasão no ensino médio público, aliada à crescente taxa de reprovação e pouca alteração na quantidade de aprovados entre 2007 e 2011, conforme gráfico 2. Como vemos o quadro sugere que futuramente teremos mais evadidos dado que os estudos demonstram que as reprovações sucessivas são seguidas de abandono escolar (SOUSA *et al.*, 2011).

Do mesmo modo, segundo Sousa *et al.* (2011), a distorção idade-série empurra os alunos para turmas de ensino médio noturno na tentativa de concluir a educação básica visando a não exclusão social, mas esses alunos esbarram em entraves oriundos da metodologia usada, a mesma do diurno, a carga horária reduzida, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e a falta de relação da escola e seus conteúdos com a vida prática.

Se compararmos apenas os três últimos anos – gráfico 2, abaixo – fica visível a inversão: aumento da reprovação e diminuição da evasão, sem, no entanto, influir significativamente nas aprovações. Em 2009, no Brasil, o quadro era o seguinte: 75,9% dos matriculados no ensino médio eram aprovados, 12,6% reprovados e 11,5% evadidos. Em 2010 ocorre um pequeno aumento de aprovados, 77,2%, e uma pequena diminuição de abandono, 10,3%, em comparação com o ano anterior, mas quase se mantêm inalteradas as reprovações, 12,5%. Em 2011 o quadro se transforma e temos uma redução no número de evadidos, 9,5%, porém os que reprovam aumentam passando para 13,1%; e quase não sofre alterações a quantidade de aprovações que perfazem 77,4% dos matriculados.

O gráfico a seguir procura demonstrar o exposto:

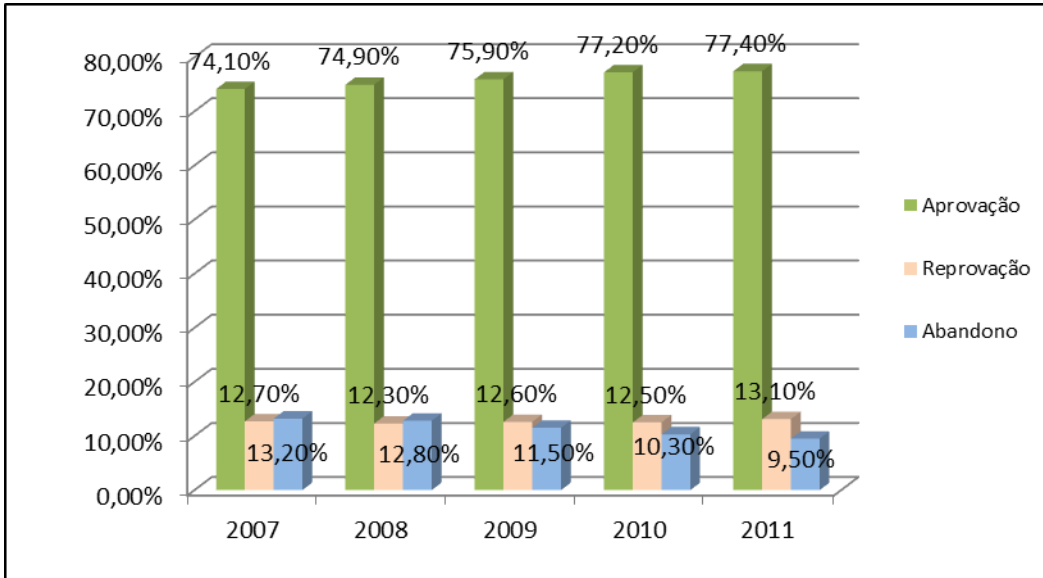


GRÁFICO 2 - RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – BRASIL – 2007-2011.

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

Não foi possível localizarmos dados sobre o rendimento no ensino médio separados por turno – diurno ou noturno – referente aos últimos anos. O Censo Escolar e as sinopses estatísticas, inclusive os microdados disponíveis para consulta, mantêm taxas gerais divididas somente por região geográfica. Notamos que a falta destes dados dificulta, ainda mais, o reconhecimento das diferenças e necessidades entre diurno e noturno.

E as condições de formação do docente no Brasil ainda são insatisfatórias, segundo o Censo Escolar 2011, 5,9% dos professores atuantes no ensino médio não possuem formação superior (INEP, 2012, p. 38). Há que se considerar ainda que muitos dos formados não atuam em sua área. Dados do INEP (2009b) demonstram que em física 74,7% dos docentes são formados em outras áreas, seguido de matemática 58% e de língua portuguesa 40%.

Também as condições de trabalho e remuneração são insatisfatórias: 44,4% dos professores trabalham em mais de uma escola, com turmas numerosas, 48,1% entre 31 a 40 alunos e 15,4% com mais de 40 alunos. A remuneração igualmente está abaixo de outros profissionais com o mesmo nível de formação, estando em 20.^a ocupação para 30 horas trabalhadas (ALVES; PINTO, 2011).

Posto tudo isso, veremos a seguir os dados do Paraná no que tange aos problemas apresentados, no intuito de perceber como as influências nacionais operaram no Estado e como este buscou solucionar os desafios para o ensino médio. Cabe ressaltarmos ainda que o sistema federalista brasileiro delega certa autonomia aos estados, os quais podem de forma descentralizada estabelecer ações desde que em sintonia com as determinações expressas na Constituição Federal de 1988, visando atender às suas demandas e especificidades regionais.

2. 2 O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

No Paraná os desafios para o ensino médio são muito próximos dos demais estados federados, apresentando particularidades relacionadas ao contexto histórico, cultural e socioeconômico regional: acesso de forma igualitária, qualidade de ensino, construção de uma identidade própria, condições de trabalho e remuneração dos seus profissionais, sucesso escolar X evasão e repetência.

Nos governos pós período ditatorial, chamados democráticos, que se iniciam com o governo José Richa (1983-1986), seguido pelos governos de Álvaro Dias (1987-1990), de Roberto Requião (1991-1994), de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) e de Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010), ocorreram diferentes concepções sobre o ensino que envolviam aspectos relacionados à democracia, igualdade e qualidade.

Assim, o quadro a seguir sintetiza essas informações presentes nas gestões ocorridas no período de transição para a Nova República e durante os governos Collor até Lula (1990-2010) no estado do Paraná, conforme pesquisa realizada por Hotz (2009). As questões relacionadas ao governo Requião, gestão 2007-2010, em que foi implantado o Programa Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, objeto desta pesquisa, foram levantadas a partir da análise do Plano de Governo e suas diretrizes gerais e a análise de Santos (1998) sobre as políticas da SEED-PR.

Governo/ Período	Democracia	Igualdade	Qualidade
José Richa (1983-1986)	<ul style="list-style-type: none"> * Ocorreria pelo acesso à educação; * pela participação de educadores na formação das diretrizes do governo e das comunidades na escola; * prioridade ao ensino de 1.º grau; * superação do tecnicismo, presente nos cursos técnicos e ajustando-se às mudanças (Lei 5.692/1971 para a Lei 7.044/1982), que instituía o ensino profissionalizante compulsório; * realização de concurso público para professores de 1.ª a 4.ª série. 	<ul style="list-style-type: none"> * Seria garantida pela limitação das habilitações específicas como: magistério, contabilidade e técnico agrícola e pela ênfase na educação geral e crítica à profissionalização compulsória; 	<ul style="list-style-type: none"> * Aconteceria pelo domínio dos conhecimentos acumulados socialmente pela maioria da população; * pela possibilidade de todos participarem na construção de uma nova sociedade; * pelo combate, em tese, das formas de reprodução social através do acesso ao saber pelas camadas populares; * melhores condições de trabalho aos profissionais.
Álvaro Dias (1987-1990)	<ul style="list-style-type: none"> * Era democratizar passando pela participação da comunidade definindo os rumos da escola e na sua manutenção; * realização de concurso público para professores de 5.ª a 8.ª série. 	<ul style="list-style-type: none"> * Separação de habilitações – parcial para formação geral, com duração de três anos e plena com certificação em nível técnico e duração de quatro anos; * possibilidade de alunos com apenas nível básico/parcial retornarem à escola para aproveitamento dos estudos já realizados e realização da denominada formação especial; * instituição do Ciclo Básico de Alfabetização (1988). 	<ul style="list-style-type: none"> * Escola competente: poucos custos e transmissão dos conteúdos necessários à sua participação social; * escola competente que ensina com qualidade e com uso racional dos recursos públicos; * reformulação nos cursos de magistério (grade, conteúdos e a duração – quatro anos); * reformulação curricular dos cursos profissionalizantes e educação geral; * crítica à profissionalização compulsória.

continua

QUADRO 2 - CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA, IGUALDADE E QUALIDADE NOS GOVERNOS DE 1983 A 2006, NO ESTADO DO PARANÁ

continuação

Governo/ Período	Democracia	Igualdade	Qualidade
Roberto Requião (1991-1994)	<p>* Ênfase na autonomia da escola pela construção de seu Projeto Político-Pedagógico de forma coletiva e participativa, na autogestão e nos processos avaliativos a fim de combater os índices de repetência e evasão;</p> <p>* participação dos professores na elaboração do currículo.</p>	* Consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização.	<p>* Escola autônoma, com autogestão e participação da comunidade nos seus rumos;</p> <p>* ênfase na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e nos processos avaliativos;</p> <p>* início das negociações do PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público (ensino fundamental) e do PROEM – Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná financiado pelo BIRD.</p>
Jaime Lerner (1995-2002)	* A democracia se daria pela diminuição dos índices de abandono e repetência, reforçado pelos dados apresentados pela FUNDEPAR (2000);	<p>* Implantação de um novo currículo baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Resolução 2.617/2001;</p> <p>* implantação do PEC – noturno que se transformou em Projeto Interdisciplinar, não presencial;</p> <p>* extintas as disciplinas de filosofia e sociologia do currículo do noturno;</p>	<p>* Qualidade total nos moldes do mercado;</p> <p>* escola ideal que utilizasse o modelo de administração empresarial, competitiva;</p> <p>* implantação do PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público (ensino fundamental) e do PROEM – Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná financiado pelo BIRD.</p>

continua

QUADRO 2 - CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA, IGUALDADE E QUALIDADE NOS GOVERNOS DE 1983 A 2006, NO ESTADO DO PARANÁ

Governo/ Período	Democracia	Igualdade	Qualidade
		* retorno à educação geral e a criação de cursos de pós-médio/profissionalizantes.	
Roberto Requião (2003-2006)	* Elaboração de novas Diretrizes Curriculares.	* Extinção dos Projetos Interdisciplinares; * criação/retomada dos cursos de ensino médio integrado, com possibilidade que ele ocorresse de forma concomitante (médio e profissionalizantes juntos) ou subsequente para os que já haviam concluído o médio geral.	* Qualidade ocorre pelas ações de seus profissionais e pela consolidação das Diretrizes Curriculares através de encontros com professores em parceria com o MEC – Ministério da Educação e Cultura; * PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação – capacitação docente com licença garantida.
Roberto Requião (2007-2010)	* Se daria através da construção coletiva de materiais disponíveis no Portal Dia a Dia, servindo de apoio para toda a comunidade escolar; * transparência nas ações e decisões realizadas no coletivo.	* Universalização do ensino fundamental de nove anos; * ampliação do ensino médio; * aumento de vagas para cursos técnico-profissionalizantes e magistério; * EJA – profissionalizante; * inclusão – atendimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular.	* Melhorias infraestruturais, como laboratórios de informática com internet; * projetos como FERA e Educação com Ciência; * PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação – capacitação docente com licença garantida (regulamentação); * garantia da manutenção da distribuição de livros didáticos aos alunos do ensino médio.

conclusão

QUADRO 2 - CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA, IGUALDADE E QUALIDADE NOS GOVERNOS DE 1983 A 2006, NO ESTADO DO PARANÁ

FONTE: Dados organizados pela autora a partir de HOTZ, K. G. **A função social ideológica requerida da escola pública de ensino médio paranaense (1979-2006), das diretrizes gerais para um plano de governo.** Disponível em: <http://www.portaldademocracia.org.br/uploadAddress/planodegoverno_requião.pdf>; SANTOS J. T. **Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitação**, de 1984. 1998.

Os dados apresentados mostram que nos diferentes governos ocorrem alternâncias entre concepções, a democracia esteve muito voltada à participação, seja da comunidade na escola, na elaboração de diretrizes para o governo, na autonomia, ou na elaboração participativa na organização curricular. É possível verificarmos ainda que as diretrizes de governo estiveram focadas na dualidade educação geral e/ou profissional, sofrendo alternância entre esses dois polos. Outro aspecto que devemos considerar foi o constante repensar curricular, que esteve presente em todos os governos, principalmente a partir de 1991.

Segundo Tavares (2013), podemos verificar três ciclos nas políticas para ensino médio paranaense: um que ocorre entre 1980 e 1990, em que a reforma curricular dos cursos tanto de educação geral quanto profissional foi priorizada a fim de ultrapassar a visão tecnicista até então presente. Outro que se inicia em 1996 até 2002, marcado pelos programas PROEM (Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio), financiando pelo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), em que ocorreu a extinção da oferta de educação profissional, sendo o currículo pensado através do desenvolvimento de competências e habilidades; e, por fim, o ciclo pós 2003 até 2010, em que ocorre a retomada da formação profissional nas modalidades subsequente e integrada, a definição das Diretrizes Curriculares Estaduais e a organização do EMpB.

Como podemos concluir, a partir dessas informações, a questão da identidade do ensino no Paraná também esteve marcada pela dualidade histórica, alternando políticas voltadas à formação de caráter geral e/ou profissional.

Em relação à matrícula na rede estadual, conforme Bruel (2007), esta permanece constante nas décadas de 1980 e 1990, sendo que em 1999 apresenta 456.290 alunos matriculados.

Os dados de expansão da matrícula entre os anos de 1985 e 1995, fornecidos pela FUNDEPAR (Fundação – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná), demonstram que houve um crescimento de 122% no número de alunos matriculados no ensino médio em escolas públicas estaduais neste intervalo de tempo (BRUEL, 2007, p. 39).

Esse aumento da matrícula, que em 1999 chega a 47% em relação a 1995 (TAVARES, 2013), entra em declínio e se mantém estagnado após 2000.

Como podemos ver na tabela 1 os dados mostram que entre 2008 e 2011 o total de matrículas no ensino médio paranaense quase não sofreu alterações significativas, sendo que o período noturno foi o que apresentou piores indicativos com cerca de 36.364 matrículas a menos em 2011 que em 2007, 4,78%.

TABELA 1 - TOTAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ POR TURNO 2007-2011

Total de Matrículas no Ensino Médio do Paraná por Turno							
	Total	Matutino	%	Vespertino	%	Noturno	%
2007	469.094	256.071	54,59	33.662	7,18	179.361	38,24
2008	426.250	239.702	56,24	27.726	6,50	158.822	37,26
2009	425.442	244.813	57,54	28.614	6,73	152.015	35,73
2010	425.962	250.535	58,82	28.678	6,73	146.749	34,45
2011	427.335	254.310	59,51	30.028	7,03	142.997	33,46

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

Segundo Tavares (2013, p. 34):

Essa diminuição no ritmo de crescimento não corresponde a uma universalização do atendimento dos jovens de 15 a 17 anos se considerarmos que para o ano 2000, a taxa de escolarização líquida era de 49,8% e a de atendimento da população de 14 a 17 anos era 80,8% (dados do INEP). Já a taxa de escolarização do ensino fundamental estava em 94,2%, o que, em tese, representa um aumento da demanda por ensino médio.

Em 2010, a taxa de atendimento permaneceu praticamente a mesma, 80,7%. Houve um crescimento de quase dez por cento na taxa líquida de escolarização no ensino médio (59,5%), porém, estava longe de indicar democratização dessa etapa. Se considerarmos que a taxa bruta está em 85,6%, podemos considerar a existência de um grande contingente de jovens fora da escola.

Quando consideradas as matrículas por turno, gráfico 3, vemos um declínio constante das matrículas no noturno. O mesmo ocorre com os dados brasileiros apresentados anteriormente até 2010. Aumento nas matrículas do diurno acompanhado de diminuição no noturno, sendo que o Paraná até 2009 apresentou

números inferiores de matrículas no noturno em comparação com a média nacional. Mas o fato se modifica em 2010, quando o estado equiparou-se aos índices nacionais e, em 2011, quando ocorreu um declínio de matrículas no noturno e elevação no diurno em comparação aos dados nacionais que são de 65,15% (diurno) e 37,85% (noturno) para o mesmo ano.

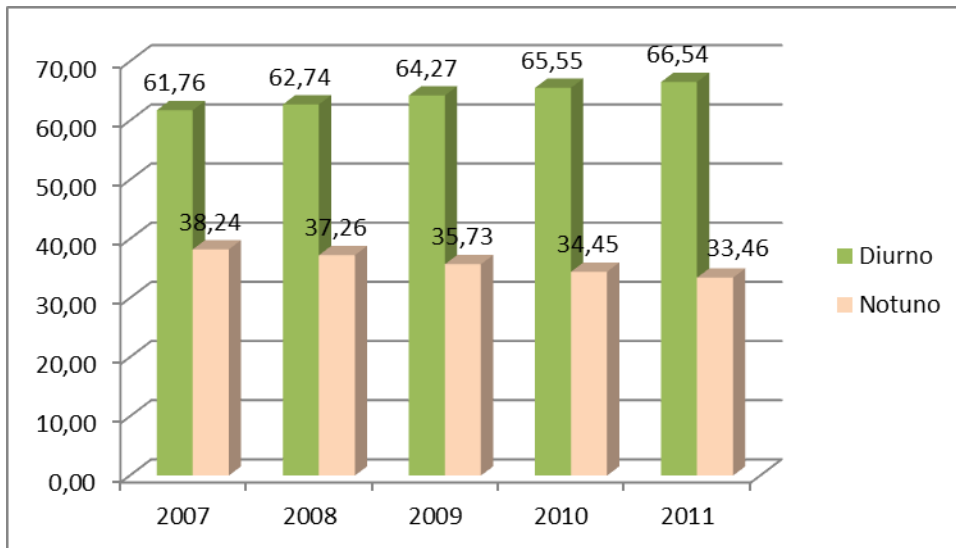


GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO – PARANÁ – 2007-2011

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

Não é possível pensar que a estagnação da matrícula no ensino médio regular e o decréscimo no turno noturno estejam relacionados à matrícula dos jovens na educação profissional, pois assim como nos dados gerais nacionais, no Paraná a maioria das matrículas dessa modalidade ocorre na forma subsequente, o que considera que os alunos já possuem o ensino médio regular. Inclusive é possível verificar uma redução nas matrículas entre 2010 e 2011 quando analisadas a oferta concomitante e integrado conjuntamente. Os valores caem de 44,10% em 2009 para 37,90% em 2011.

O gráfico 4 demonstra o exposto:

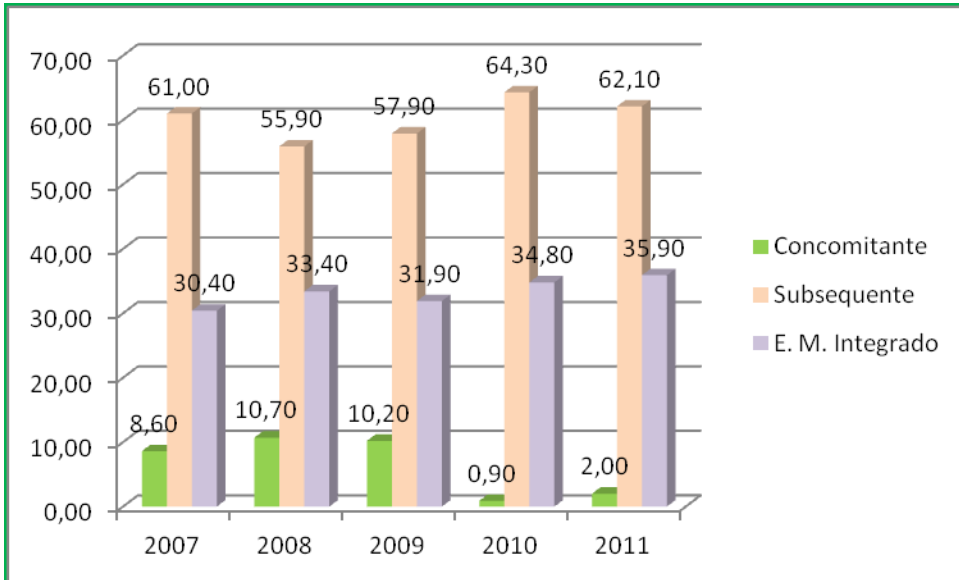


GRÁFICO 4 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PARANÁ – 2007-2011

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

Quanto ao rendimento, Tavares (2013, p. 37) apresenta a seguinte situação:

As taxas de reprovação e evasão na rede estadual de ensino foram, respectivamente, de 17,98% e 36,79% em 1988 e de 19,52% e 34,36% em 1989, na 1ª série do ensino de 2º grau. No ensino noturno essas taxas foram ainda mais alarmantes: 45,71% em 1988 e 42,32% em 1989 (GONÇALVES R. M., 1992). Nos anos posteriores o baixo rendimento permaneceu, alterando-se a proporção entre evasão e repetência. Essa última superou a primeira e houve um progressivo ajuste da distorção idade/série que passou de 40,5% em 2001 para 32,5% em 2005.

O gráfico 5, a seguir, demonstra a porcentagem de reprovação e abandono entre os anos 2007 a 2011 no Paraná, sendo que os índices de abandono sofrem um declínio nos últimos anos da amostra, passando de 8,30% em 2009 para 6,70% em 2010 e 6,00% em 2011, porém o resultado impacta nas reprovações que aumentam no mesmo período, indo de 11,10% em 2009 para 12,60% em 2011. Assim, notamos que os índices relativos à aprovação quase não sofrem alterações positivas no período analisado.

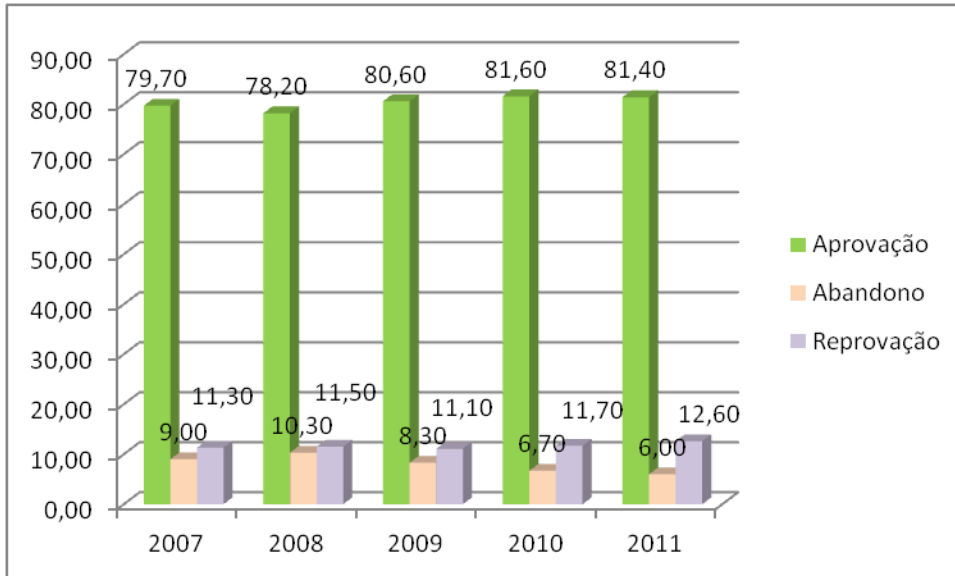


GRÁFICO 5 - RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – PARANÁ – 2007-2011

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

Quando realizamos a comparação dos índices entre o Paraná e o Brasil referentes ao abandono e à reprovação percebemos que o abandono vem sofrendo diminuição, aliado a um aumento progressivo das reprovações, no entanto, o Paraná apresenta decréscimo na evasão após 2008, sendo que em 2011 possui índice 3,5% menor que o índice nacional. Quanto às reprovações, o Paraná passou de 8,4% em 1999, chegando em 12,2% em 2005, a partir de então sofreu decréscimo nesses índices, porém em 2011 apresentou o maior valor para a escala analisada, 12,6%. O mesmo ocorreu em nível nacional, indo de 7,5% em 1999 para 13,1% em 2011.

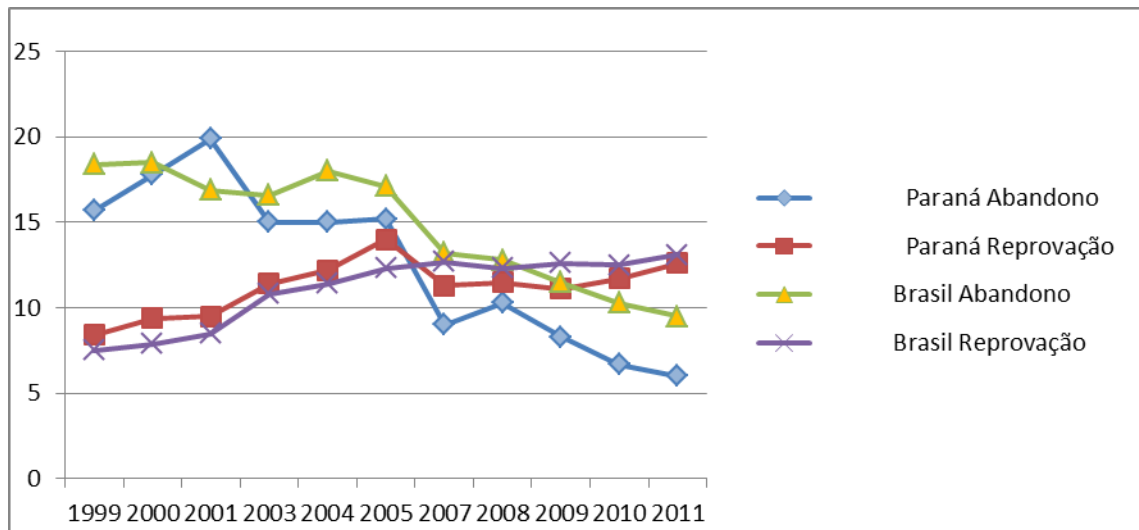


GRÁFICO 6 - COMPARATIVO ENTRE ABANDONO E REPROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRASIL/PARANÁ – 1999-2011

FONTE: BRASIL. MEC/INEP. Censo Escolar.

A distorção idade-série em 2010 foi de 23,9%, segundo Censo Escolar, sendo que a idade média para a conclusão era de 18 anos em 2005 e se mantém sofrendo poucas alterações, reforçando os dados de rendimento apresentados anteriormente, aliado aos dados que expõem que 85% dos concluintes estão na faixa etária dos 17 aos 19 anos de idade, mas não indicam quantos desses jovens estariam acima dos 17 anos, idade esperada para conclusão (TAVARES, 2013).

Quanto à formação e condições de trabalho docente, o Censo 2009 apresenta os seguintes dados: 97% dos professores teriam cursado o ensino superior, sendo que 95% lecionavam em até dois estabelecimentos de ensino e 62% trabalhavam em apenas um turno. Desses profissionais 57% lecionavam apenas uma disciplina e 28% duas, os outros 15% ficaram distribuídos em três a cinco disciplinas com percentuais de 8%, 2% e 5%, respectivamente.

O quadro exposto até então demonstra fragilidade e carências do ensino médio tanto brasileiro quanto paranaense. Diante disso e a partir de diferentes fatores como a pressão social para a melhoria na qualidade de ensino ofertado, as questões de ordem política nacional e internacional através dos resultados das avaliações em larga escala, as questões de ordem econômica que colocam a necessidade de inserção do jovem no mundo do trabalho, o distanciamento da

escola e sua organização com a realidade dos alunos, principalmente os de classe social menos favorecida, levantou-se um amplo debate, na última década, sobre os limites do ensino ofertado e sua necessária reformulação, repercutindo nas políticas para essa etapa da educação básica. Assim, a seguir apresentaremos as principais políticas propostas a partir de 2003, que culminam na elaboração do EMpB.

2.3 AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DA SEED/PARANÁ NO PERÍODO 2003-2010

O período analisado contempla as duas últimas gestões de Roberto Requião no Paraná e tem por objetivo traçar um panorama mais específico das políticas propostas para o ensino médio, além de contextualizar os movimentos que influenciaram na elaboração e implantação de uma nova organização para essa etapa como medida de superação/minimização dos desafios apresentados.

Em entrevista realizada com a Coordenadora de Legislação e Ensino do DEB, ela relatou as principais ações desenvolvidas pela SEED para o ensino médio na gestão 2003-2010, que foram agrupadas em ações focadas na pesquisa e produção, formação continuada e melhoria dos espaços escolares.

As ações que se referem à pesquisa e produção, conforme relatado, são:

- Apostila Eureka – pré-vestibular e ENEM (2006);
- Geologia na escola (2005);
- Antologia de textos filosóficos (2009);
- Tradição e cultura: Cozinha Quilombola do Paraná (2007);
- Paraná Negro (2007);
- Livro Didático Público [período de realização de 2005 a julho de 2010],

este elaborado por professores do ensino médio da própria rede com consultoria de professores de instituições de ensino superior.

Quanto à formação continuada temos:

- Projeto Folhas – programa de formação continuada inicialmente apenas para professores do ensino médio e posteriormente ampliado a todos os professores da rede [2004-2010];

- Grupo de estudos – atividade descentralizada com grupos formados por interesse, nas escolas aos sábados, com certificação [2004-2010];
- Semana pedagógica – desenvolvida para auxiliar a organização dos estudos das escolas do estado, no início e no meio do ano letivo [2003-2010];
- Simpósios disciplinares – atualização dos docentes, com encontros presenciais [2003-2006];
- DEB-Itinerante – projeto de formação continuada descentralizada [2007-2008];
- NRE-Itinerante – projeto de formação continuada descentralizada [2009];
- Itinerante 2010: Professor agora é a sua vez! – formação continuada descentralizada [2010].

Na questão referente à melhoria dos espaços escolares foram realizadas as seguintes ações:

- Acervos Bibliográficos: Biblioteca do Ensino Médio [obras literárias da literatura brasileira e universal] (2004);
- Biblioteca de Temas e Autores Paranaenses [kit com 56 livros somente com temas e autores paranaenses] (2004-2006);
- Coleções Rebeldes Brasileiros [coleções de personagens tradicionalmente relegados ao esquecimento pela história oficial] (2005);
- Biblioteca do Professor [materiais de estudo e pesquisa para professores] (2005);
- Enciclopédia Contemporânea América Latina e do Caribe (2007);
- Folclore do Paraná (2008);
- Atlas Geográfico Escolar (2008);
- Atlas do Brasil (2008);
- TV Multimídia (2006);
- Dicionário do pensamento Marxista (2009);
- Dicionário de Política – volume 1 e 2 (2010);
- Seis filósofos em sala de aula (2010);
- Dicionário de Religião (2010);
- Retratos do Brasil (2009);

- *The Landmark dictionary* (2009);
- Dicionário Santillana para estudantes (2009);
- Aquisição de materiais pedagógicos (2008-2009).

Conforme Coletânea de Legislação Educacional, disponível no site da SEED a partir de 2005, temos os seguintes documentos do governo do Paraná que tratam do ensino médio regular:

Ano	Documento	Súmula
2005	Lei Est./PR n.º 13.381/01	Torna obrigatório, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual, conteúdos da disciplina História do Paraná.
	Instrução n.º 04/05 SEED/SUED	Estabelecimentos da rede pública estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para o ensino fundamental e médio (regular), com implantação a partir de 2006, de forma simultânea.
2006	Lei Est n.º 15.228/06	Institui as disciplinas de filosofia e sociologia como obrigatórias na Matriz Curricular do ensino médio no estado do Paraná.
2008	Resolução n.º 5.590/08 SEED/PR	Implanta Matriz Curricular Única para os estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do ensino médio regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
	Instrução n.º 021/08 SEED/SUED	Estabelece procedimentos para a oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.
2009	Instrução n.º 004/09 SEED/SUED	Ensino Médio Organizado por Blocos. O estabelecimento de ensino que optou pelo Ensino Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais com Matriz Curricular Única deve prever a referida oferta no seu Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar ou Adendo Regimental de Alteração e/ou de Acréscimo.
	Instrução conjunta n.º 01/09 SEED/DAE	Instrui o processo de matrícula por transferência do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais para o Ensino Médio Anual e vice-versa. Instrui os Estabelecimentos da rede pública estadual na elaboração de nova matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com implantação simultânea, para o ano de 2010.
2010	Instrução n.º 021/10 SEED/SUED	Elaboração da Nova Matriz Curricular para os anos finais do ensino fundamental e médio com implantação simultânea, para o ano de 2011.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS ELABORADOS PELO PARANÁ ENTRE 2005-2010 REFERENTE AO ENSINO MÉDIO REGULAR

FONTE: PARANÁ. Coletâneas de Legislação.

Como fica evidente nos poucos documentos que tratam especificadamente do ensino médio regular, indicados nas Coletâneas de Legislação, a maioria trata das questões curriculares. Assim, foi possível percebermos uma grande produção

para o ensino técnico, o que sugere que o foco maior do governo estaria nessa modalidade de ensino durante esse período, porém isso não será abordado aqui por não estar diretamente ligado ao tema proposto.

Das ações realizadas pelo Paraná muitas delas ocorreram em parceria com o MEC, segundo Tavares (2013, p. 79), que cita: “Olimpíada de Matemática; Profucionário; E-EC/Escola Técnica Aberta do Brasil/ETEC; Integração entre Educação Profissional ao EM na modalidade de EJA – PROEJA (MEC/SETEC); Ensino Médio Inovador; Programa Brasil Profissionalizado; Proinfantil; PNLD; Projovem Urbano; Projovem Campo”. Segundo a mesma autora, aproximadamente, isso representa somente 10% das ações. E relata ainda que:

A maior parte das ações/programas dirigiu-se a currículo, ampliação do acesso e qualificação dos profissionais que atuam nas escolas de ensino médio e de formação profissional de nível técnico. Produção e aquisição de material didático também recebeu relativa atenção (TAVARES, 2013, p. 80).

O foco no currículo é exposto também no relato da Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná, para a qual a ação prioritária da gestão estadual 2003-2010 foi a elaboração das Diretrizes Curriculares. Salienta ainda que a sua primeira preocupação estava na carência do ensino médio, na qualidade interna da escola. E continua:

Porque nós pensamos na reformulação do currículo, na formação continuada do professor (e daí surge o PDE) e investimos no livro do ensino médio, no livro didático e no portal para a construção dos conteúdos, com o professor como aquele que vai organizar as diretrizes curriculares que foram discutidas. Então, no começo, de 2003 até 2006, eu acho que essa tônica é a maior para o ensino médio [Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná].

Porém a pressão pelos resultados das avaliações nacionais traz à tona o sério problema da evasão. A repercussão dos resultados e a cobrança pelo governo em relação à melhoria dos índices acabam mudando o foco, conforme relata:

O livro didático ficou pronto. As diretrizes curriculares estavam prontas, não cessa nunca, mas estava concluído o trabalho de reformulação. A formação continuada teria que ter continuidade. Começam a aparecer de uma maneira muito forte no Brasil os resultados de avaliação. E isso contribui. E o quadro do ranking. [...] As preocupações da repercussão política dos resultados. Eu era cobrada mais pelo governador. A gente entendia que

aquela base já era dada. Mas ela foi dada na reformulação. Porque não tinha uma proposta consolidada, não tinha grupo de estudo, não tinha formação. Eu acho, quando aparecem os resultados do ENEM, isso acaba interferindo. Eu lembro do susto dos índices de evasão... não era a preocupação inicial. As preocupações eram mais voltadas às questões pedagógicas [Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná].

Assim como as pressões ocorriam entre governo e equipe, ocorriam pressões entre as equipes da SEED e os colégios e destes para com os departamentos, como relatado pela Coordenadora de Legislação e Ensino do DEB:

Os diretores pressionavam para que fosse feito algo quanto à evasão e repetência no ensino médio. Nas reuniões com a chefia, ou nas discussões sobre SAEB esta pressão se materializava da SEED para as escolas com os números e das escolas para com a SEED pelas condições para melhorar tais números [Coordenadora de Legislação e Ensino do DEB].

Diante desse quadro repensa-se o ensino médio e surge daí a proposta do EMpB, que analisaremos a seguir.

2.4 A ELABORAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS (EMpB)

A questão dos altos índices de evasão e reprovação, principalmente no noturno, aliada à cobrança por melhoria nos resultados apresentados pelos colégios paranaenses, tanto em nível de governo para os colégios quando destes para com as equipes da SEED, estimulam a repensar o que poderia ser feito visando minimizar esse quadro.

Assim relata a Coordenadora de Legislação de Ensino – DEB:

No final de 2007 começamos a discussão e pesquisa dentro do DEB, primeiramente tratando e estudando sobre o ensino médio noturno. Índices de reprovação, abandono, disciplinas que mais reprovavam, entrevistas com professores e alunos, pesquisas sobre propostas em outros estados e países.

Na continuidade o que foi levantado na pesquisa do DEB foi apresentado a outros segmentos, assim, após estudos no interior da secretaria ocorreram encontros entre representantes da SEED, diretores convidados pelos Núcleos (NRE), chefes de Núcleos (NRE), Conselho Estadual de Educação, APP – Sindicato e o Fórum em Defesa da Escola Pública, para que fosse pensada uma possível mudança na forma como o ensino médio noturno estava organizado.

A ideia de uma nova organização no ensino médio, segundo a Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná, surge já em 2006:

Um grupo de diretores que se reuniu, em uma reunião aqui em Curitiba, chegou a discutir a evasão. Acho que no final de 2006. [...] E começa a ser construída por um grupo de diretores a ideia de que se o aluno estudasse em períodos menores, ele teria mais facilidade em voltar. [...] Aí esse grupo, que era um grupo forte de diretores, diretores de Cascavel, Foz do Iguaçu, aqui de Curitiba, chefe de núcleo, foi amadurecendo a ideia [...], e eles fizeram uma proposta [...] e levaram para mim já uma proposta pronta. Não nasceu da secretaria, mas tinha gente da secretaria que estava junto com esse grupo. Como a gente estava em busca de resolver problemas de evasão, eu entendi como mais um projeto [Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná].

Conforme exposto a ideia inicial teria ocorrido a partir das necessidades vislumbradas pelos diretores preocupados com os índices de evasão. Essa preocupação, aliada às pressões internas, parece ter repercutido no DEB, que retrata que no final de 2007 começa uma ampla pesquisa sobre a realidade presente no ensino médio noturno. A partir daí ocorre todo um movimento em prol da mudança. Segundo a Coordenadora de Legislação de Ensino, através do debate realizado no interior do DEB, é construído um cronograma de atividades para analisar a situação do ensino médio pelo viés dos envolvidos diariamente nesse processo, os colégios:

Desta discussão, foi elaborado um roteiro de discussão e chamamos no início de 2008 a equipe de documentação escolar. A partir de maio, começamos a discussão com os diretores e chefes de Núcleos. O primeiro encontro continuou mantendo a ideia de noturno. Em agosto foi enviado o material discutido neste encontro de maio para as escolas discutirem em duas noites sobre os problemas e soluções para o ensino médio noturno.

Estes dados foram tabulados e apresentados ao grupo no final de setembro. Nesta discussão se somaram ao grupo o Conselho Estadual, a APP e o Fórum em Defesa da escola pública. Chegamos até à discussão da matriz, mas sem fechar um consenso. Este período foi enriquecido com conversas e contribuições por *e-mail* do grupo [Coordenadora de Legislação de Ensino - DEB].

A formação do grupo que seria responsável pela elaboração de uma nova forma de organização para a etapa final da educação básica, conforme documento intitulado “Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais uma proposta de inovação” (PARANÁ. SEED/DEB, [20--]), ocorre em maio de 2008, quando a comissão é composta por representantes⁸ de departamentos e algumas das coordenações da Secretaria da Educação, as quais definem como princípios norteadores da proposta: “[...] o direito do aluno à continuidade dos estudos e o aproveitamento dos estudos parciais” (PARANÁ. SEED/DEB, [20--]).

No mês de junho de 2008 a equipe de legislação – DEB apresenta o resultado da discussão para as Equipes Disciplinares do setor e estas iniciam estudos sobre as disciplinas e seus conteúdos a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais, visando uma possível mudança na prática pedagógica. Nesse mesmo mês ocorre a ampliação da comissão passando a fazer parte dela integrantes de Núcleos⁹, 10 chefes, e de diretores de escolas, ficando composta por 45 integrantes, ocorrendo a primeira reunião da comissão, totalmente constituída.

Segundo a Coordenadora de Legislação de Ensino do DEB, os diretores foram escolhidos “[...] por seu perfil crítico e participativo. Pedimos aos núcleos que convidassem diretores(as) ativos, críticos e participativos para a discussão, com escolas de diferentes realidades”.

A primeira reunião, segundo documento, ocorre em junho de 2008 e é retratada como *reunião técnica* deixando claro que serviu para o amadurecimento das propostas, definição do planejamento de trabalho a partir de algo já determinado

⁸ A representação foi composta por integrantes do Departamento de Educação Básica (DEB), Superintendência da Educação (SUED), Coordenação de Documentação Escolar (CDE), Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e Coordenação de Gestão Escolar (CGE).

⁹ Segundo documento (PARANÁ. SEED/DEB, s/d), os Núcleos foram escolhidos visando atender a maior diversidade de realidades quanto à oferta do ensino médio.

– resolver o problema da evasão e repetência no noturno. Nessa reunião é salientada a necessária participação da comunidade.

A rica discussão que ocorreu nessa Comissão possibilitou o amadurecimento das propostas levantadas até então e ampliou a discussão para as escolas. Dessa reunião técnica, [...] definiu-se o planejamento do trabalho a partir daquele momento, com vistas à participação efetiva da comunidade escolar (PARANÁ. SEED/DEB, [20--]).

Nessa primeira reunião foi apresentado um panorama da evasão e repetência no noturno baseado nos índices apresentados pelo Censo Escolar de 2007, que no ensino médio noturno perfaziam um total de 47% na 1.^a série, 32% na 2.^a série e 23% na 3.^a série. O documento que retrata como a proposta foi elaborada traz como uma das possíveis causas: “[...] a dificuldade em conciliar o ensino com o trabalho no noturno e o desestímulo nos alunos do diurno” (PARANÁ. SEED/DEB, [20--]). Segundo o mesmo documento questões relacionadas ao fazer pedagógico contribuiriam enormemente para o quadro acima citado, além disso:

Os altos índices de reprovação no diurno e de evasão no noturno têm suas causas identificadas a partir dos dados levantados, e discussões realizadas pelo Departamento de Educação Básica no ano de 2007, o qual identificou alguns possíveis fatores, responsáveis pelo insucesso escolar:

*As avaliações pontuais, não processuais, que desconsideram a trajetória de aprendizagem dos alunos;

* Desconsiderar que a maior parte dos alunos dos cursos noturnos está inserida no mundo do trabalho;

* O ensino médio voltado tão somente para o mercado de trabalho em prejuízo de uma formação integral capaz de inserir o sujeito no mundo do trabalho, mas, também, formá-lo com uma compreensão crítica da sociedade atual;

* Desconsiderar que alguns alunos do ensino médio noturno se inserem no mundo do trabalho (que faz parte do processo de socialização) na busca de afirmação de sua identidade, na possibilidade de autonomia;

* Uma organização engessada que, em certa medida, empurra o aluno para fora da escola impedindo muitas vezes até o seu retorno (PARANÁ. SEED/DEB, [20--], s/p).

Em entrevistas realizadas com dois diretores que participaram do grupo elaborador são reforçados os aspectos que conduziram a se pensar em uma nova organização no ensino médio:

Em 2008 começou uma discussão sobre a questão da evasão e o porquê de tanta evasão e tanta desistência do ensino médio noturno, porque a gente achava que os alunos começavam a trabalhar e desistiam, não davam conta de trabalhar e estudar. A secretaria começou a ver que a evasão do noturno era muito complicada, aí foram reunidas algumas escolas que só tinham ensino médio de todos os Núcleos do Paraná. A gente fez pelo menos umas dez reuniões. Participei de todas as reuniões, eu o... e o..., foram duas escolas que foram convidadas, até por ofertar ensino médio manhã e noite. A princípio partiu do noturno por causa da evasão, porque o que a gente pensava, os meninos vêm, fazem seis meses pelo menos, ele não perderia o ano todo, mas sim seis meses, então em outubro ele arrumaria trabalho e ele não perderia nada do primeiro bloco dele, e o ano que vem se ele pudesse voltar ele voltaria para o 1.º ano no segundo bloco, então ele perderia somente meio ano (Diretor 1).

Na época que a gente começou, acho que foi em 2008, houve o processo de implantação através da SEED, foi montado um grupo para discutir sobre os blocos, se era viável, através da comissão foi levantado que era viável uma tentativa, até na época era a evasão e reprovação, e o objetivo dos blocos até então, naquela época, era o ensino médio noturno (Diretor 2).

Na sequência do trabalho, dois textos foram encaminhados para as escolas para serem debatidos. Esses textos foram organizados pela DEB/SEED e fundamentados por autores que abordam a questão do ensino médio. Eles deveriam ser lidos por toda a comunidade escolar (professores, funcionários, pedagogos, alunos, conselho escolar). São eles:

* Texto 1 – “O ensino médio noturno: um novo olhar”, cujo subtítulo é: “Educação, trabalho e ensino médio noturno: um pouco de história”;

* Texto 2 – “O ensino médio noturno: um novo olhar”, com o subtítulo: “O projeto unitário de ensino médio sobre os princípios do trabalho, da ciência e da cultura”.

O primeiro texto, apresentado como primeira reflexão sobre o tema, sugere a importância da socialização sobre o assunto abordado e a captação de todas as contribuições possíveis. Utiliza autores consagrados como referência, entre os quais aparecem: Zibas, Oliveira, Saviani, Gramsci, Kuenzer, Smith, Gomes e Carvalho. O

texto inicia-se com uma citação de Oliveira (2004), que apresenta como pressuposto que as desigualdades sociais são reforçadas pelas educacionais e, portanto, conhecer as necessidades dos sujeitos é fundamental para a construção de políticas com possibilidades de rompimento dessas desigualdades. Sugere então que é necessário o conhecimento da história (primeiras ações) que conduziu para a oferta de ensino público noturno.

Traz ainda em linha gerais elementos para a reflexão sobre como educação e trabalho sempre estiveram ligadas. Inicialmente, o homem se educava no próprio processo de produzir sua existência, isso muda com o ato de apropriação privada da terra, em que alguns não necessitavam mais trabalhar para sobreviver, surgindo uma classe ociosa que necessitava de uma educação diferenciada, ofertada nas escolas, para os que possuíam posses. Com a revolução industrial a máquina assume a centralidade do processo produtivo, impondo um patamar mínimo de qualificação geral, que vem mudando constantemente, exigindo cada vez mais do trabalhador e conseqüentemente da educação, cada vez mais especializada e com mais níveis de formação.

Quanto ao ensino noturno no Brasil, o texto faz uma pequena retrospectiva histórica, datando o aparecimento das primeiras classes noturnas no império, e em 1909, cita a criação de 19 escolas de artes e ofícios e a ideia de escola técnica. Alega ainda ser daí o início oficial da diferenciação de ensino, conforme a classe social do aluno, profissionalizante para alguns e propedêutico para outros. Conforme palavras dos autores: “[...] a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho” (PARANÁ. SEED/DEB, 2009).

Em continuidade à reflexão, utilizando das ideias de Dermeval Saviani (1994), o texto traz elementos para a análise relacionados à educação na sociedade capitalista, em que o trabalhador também é proprietário de sua força de trabalho, a qual, portanto, pode ser vendida ao capitalista. Essa venda, no entanto, está subordinada ao domínio das exigências do mercado, demandando maior qualificação do trabalhador, mas reforçando desigualdades na forma como ele se qualifica: para uns a detenção do saber, visto como força produtiva (classe dominante), e para outros um saber em porções mínimas capaz de fazê-los, apenas,

operarem no processo de produção, mas nunca dominarem os meios (classe trabalhadora), assim cada trabalhador só domina uma parcela, aquela que ele opera, no processo de produção coletiva; o que constrói uma dualidade estrutural histórica na educação brasileira.

O segundo texto encaminhado aos colégios faz pensar qual é a finalidade do ensino médio. Como construir um projeto que supere a dualidade sempre existente? Como garantir a emancipação humana? Para isso utiliza-se de dois autores que tecem sugestões para a superação da problemática. Marise Ramos (2004), para a qual é necessária a garantia do direito ao acesso dos conhecimentos socialmente produzidos, em uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, e Miguel Arroyo (2007), para o qual é preciso aceitar que os alunos mudaram, que o ofício docente mudou, que precisamos considerar todos os alunos como iguais, não classificá-los e hierarquizá-los, que precisamos rever nossas crenças, valores e culturas, ou seja, que precisamos rever práticas excludentes enraizadas na construção histórica da formação docente.

Juntamente com esse texto, foi encaminhado para os colégios um questionário denominado “Contribuições para proposta de inovação do ensino médio noturno”, contendo três questões para sistematização do grupo. A primeira apresenta dados relativos ao ensino médio noturno – números de evadidos e reprovações – e questiona como seria possível garantir ao educando seu direito subjetivo ao conhecimento. Pede que apontem ações possíveis de minimizar os índices de reprovação e evasão no ensino médio noturno.

A segunda questão proposta parte de três depoimentos de ex-alunos do ensino médio. Uma que desistiu por estar tendo dificuldades, principalmente em física e matemática, por vir da EJA, onde o peso das disciplinas era menor, mas completa dizendo que gostaria de retomar os estudos. O outro depoimento aponta que o motivo da desistência foi o trabalho, que a deixava cansada e propiciava frequentes atrasos, foi para a EJA. O último depoimento apresentado expõe como motivo da desistência do ensino médio regular a gravidez, sendo que a aluna diz ir para a EJA por ser mais tranquilo, mais rápido.

Os depoimentos são seguidos de uma citação de Oliveira (2004), que aborda que as políticas públicas para o ensino médio precisam considerar as

especificadas do turno dos alunos, mas, no entanto, sem medidas paternalistas, cujo resultado é o empobrecimento do ensino oferecido, reforçando ainda mais a dualidade e a exclusão social. A questão pede que considerando os depoimentos, a citação de Oliveira e a realidade da instituição, sejam sugeridas medidas possíveis para garantir a qualidade e a permanência dos alunos no ensino médio regular noturno.

Enfim, a última questão proposta traz uma citação da LDBEN n.º 9.394/96, artigos 22, 23 e 24, os quais determinam a possibilidade de que a escola se organize de diferentes maneiras a fim de garantir a qualidade de ensino. Com base na legislação pede quais as mudanças quanto ao tempo escolar (semestral/anual), a prática pedagógica (o trabalho em sala de aula), a matriz curricular (ideal/quantidade de aulas/disciplinas), o sistema de avaliação (aprovação/reprovação), poderiam ocorrer para materializar a escola pensada para atender as necessidades do aluno trabalhador do ensino médio noturno.

Os dados coletados a partir desse levantamento compuseram o material analisado pelo grupo de elaboradores da proposta. Esses foram tabulados pela equipe da DEB e no final de setembro de 2008 apresentados ao grupo elaborador a fim de definir os pressupostos da proposta. Por fim, os dados foram organizados em cinco tópicos pela quantidade de posicionamentos manifestados pelos núcleos:

* 1 – Tempo Escolar¹⁰ – aqui aparecem questões como: semestralidade; ampliação do tempo total do curso (quatro anos); quatro aulas no dia; aulas semipresenciais; turno que não ultrapassasse às 22h30min ou que fosse até às 22 horas;

* 2 – Matriz¹¹ – as questões aqui tratadas dizem respeito: que a matriz deveria ser única para o Estado; permanecer a mesma (provavelmente a já existente antes da implantação da proposta); equidade das disciplinas; redução do número de disciplinas; mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática;

¹⁰ 25 dos 32 NREs (Núcleos Regionais de Educação) manifestaram-se neste tópico.

¹¹ 12 NREs apresentaram questões que foram agrupadas nesse tópico.

* 3 – Sistema de Avaliação¹² – as questões aqui elencadas são: progressão parcial; parecer descritivo, substituição da nota por frequência e participação nas atividades – progressão continuada; registro semestral através de parecer e promoção automática, sistema de créditos;

* 4 – Prática Pedagógica¹³ – neste tópico aparecem os seguintes itens: salas-ambiente; atividades extraclasse (semipresencial); módulo – blocos; matrícula por disciplinas; aulas geminadas; trabalhos e atividades apenas em sala de aula; classificação e reclassificação (adequação idade/série); formação continuada e específica para o noturno;

* 5 – Outros¹⁴ – os itens que apareceram e foram agrupados neste tópico são: ampliar oferta de vagas para o ensino médio diurno; cursos profissionalizantes; matrículas para trabalhador e maior de 18 anos; aulas diversificadas; legislação própria para o ensino médio noturno; avaliação realizada pela SEED para o aluno ser promovido; psicólogos e assistentes sociais nas escolas; parcerias entre escolas e empresas; bolsa escola para os alunos trabalhadores; aulas de reforço; maior segurança (ação conjunta com a Patrulha Escolar); material específico para o aluno do noturno; maior envolvimento da família com a escola; ficha escolar (“do tipo” FICA); refeição para os alunos; valorização do aluno do noturno.

Com base nesses dados coletados, segundo documento, foi possível traçarmos um paralelo entre a organização anual e a pretendida – semestral. O quadro abaixo mostra esse comparativo:

¹² 7 NREs apresentaram questões que foram agrupadas nesse tópico.

¹³ 14 NREs apresentaram questões que foram agrupadas nesse tópico.

¹⁴ 16 NREs apresentaram questões que foram agrupadas nesse tópico.

ORGANIZAÇÃO ATUAL	ORGANIZAÇÃO SEMESTRAL
47% dos alunos desistem ou reprovam no 1.º ano (SAE/2007).	Menos disciplinas em dois blocos anuais, visando reduzir este índice.
Número reduzido de aulas de todas as disciplinas na matriz.	Aulas concentradas em maior número a cada bloco.
Aluno desiste ou para de estudar e perde o ano.	Se ele parar, não perde o semestre que concluiu, e pode retomar o estudo.

QUADRO 4 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE A ORGANIZAÇÃO ANUAL E EM BLOCOS CONFORME DOCUMENTO NORTEADOR DA PROPOSTA

FONTE: PARANÁ. SEED/DEB.

O documento deixa claro ainda que, nessa mesma reunião, foram definidos os pressupostos da proposta e as ações para a sua implantação, colégios que ofertassem o ensino médio noturno:

Semestral (100 dias letivos) – por blocos de disciplinas

- Matrícula semestral, com resultado parcial a cada bloco;
- Cada série é formada por 2 blocos: Bloco 1 e Bloco 2, ofertados de forma concomitante;
- Aluno poderá iniciar seus estudos no Bloco 1 ou 2, conforme a organização da escola;
- Cada Bloco é formado por 6 disciplinas;
- Os Blocos são independentes na série (pode-se frequentá-los em qualquer ordem);
- O aluno tem garantia de continuidade dos estudos a cada bloco concluído;
- Frequência mínima de 75% a cada bloco de disciplinas, em atendimento à LDBEN n.º 9.394/96;
- Resultado final (certificação) somente após conclusão das três séries, com o cumprimento dos dois blocos de cada série.
- **Matriz**
- Matriz única e simultânea para toda a rede;
- Cada Bloco de disciplinas é formado por 6 disciplinas;
- Carga horária mínima de 03 (três) e máximo de 06 (seis) horas-aulas por disciplina, a cada bloco.
- **Transferências**
- Segue o padrão de análise pedagógica já adotado e orientado pela Coordenação de Documentação Escolar da SEED;
- No Sistema Estadual de Registro Escolar haverá campos e documentos próprios para o Ensino Médio Noturno.

- **Prática Pedagógica**
- Prática Pedagógica diferenciada para um número de aulas concentrado e adequada ao perfil do aluno do ensino noturno;
- Garantia da construção de planejamento coletivo em razão da nova organização com tempos, conteúdos, metodologias, práticas avaliativas e aprendizagens desejadas;
- Formação Continuada específica, para os professores prioritariamente no período noturno;
- Sistema de Avaliação conforme Deliberação CEE n.º 07/99, de autonomia da escola e prevista em Regimento Escolar;
- Registro claro no Plano de Trabalho Docente, dos conteúdos selecionados, das metodologias escolhidas para o ensino de tais conteúdos, dos critérios de avaliação, tendo como referência uma aprendizagem significativa;
- Registro rigoroso, no Plano de Trabalho Docente das práticas avaliativas levando-se em conta a obrigatoriedade da Recuperação de Estudos, que assegura as possibilidades de aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades da turma e dos componentes curriculares, contemplada na legislação vigente;
- 05 aulas diárias, sendo 03 de 50 minutos e 02 de 45 minutos para garantir o mínimo de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos como preconiza a LDBEN n.º 9.394/96.
- Horário de início e término (cumprido o mínimo de horas e dias determinado por lei) poderá ser definido pela comunidade escolar (PARANÁ SEED/DEB, [20--]).

A matriz única, de implantação simultânea, ficou estabelecida conforme quadro constante no documento:

1.ª Série			
Bloco 1	H. A.	Bloco 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED. FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	QUÍMICA	04
LÍNGUA PORTUGUESA	06	SOCIOLOGIA	03
Total semanal	25	Total semanal	25

continua

QUADRO 5 - MATRIZ CURRICULAR – CONFORME DOCUMENTOS DA PROPOSTA

2.ª Série			
Bloco 1	H. A.	Bloco 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED. FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	QUÍMICA	04
LÍNGUA PORTUGUESA	06	SOCIOLOGIA	03
Total semanal	25	Total semanal	25
3.ª Série			
Bloco 1	H. A.	Bloco 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED. FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	QUÍMICA	04
LÍNGUA PORTUGUESA	06	SOCIOLOGIA	03
Total semanal	25	Total semanal	25

conclusão

QUADRO 5 - MATRIZ CURRICULAR – CONFORME DOCUMENTOS DA PROPOSTA

FONTE: PARANÁ. SEED/DEB.

São dois os documentos que tratam de descrever a forma como a proposta foi elaborada. O segundo texto, redigido pela equipe de Legislação de Ensino de Educação Básica (DEB/SEED), datado de 2009, tem como título “A proposta de inovação do ensino médio: uma proposta coletiva”, e também relata todo o percurso da proposta, todavia de uma forma mais sintetizada do que no documento anterior, mas aparecem, nesse segundo documento, algumas singularidades tratadas na primeira reunião da comissão final que não aparecem no primeiro texto analisado, quanto ao embate travado em relação à avaliação, assim descrito:

A discussão pautou-se na necessidade de reconceitualizar as práticas avaliativas, possibilitando ações docentes que visem realmente o sucesso do aluno, superando a organização tradicional do ensino e da aprendizagem com base nos conceitos de aprovação e reprovação (PARANÁ. SEED/DEB, 2009, s/p).

Aparecem também questões relativas ao profissional para atuar no ensino médio noturno, como a necessidade de um profissional com perfil para atuar no ensino médio noturno, porém o texto não deixa claro qual seria este perfil. Além disso, esse documento sugere a necessidade de defesa de uma organização curricular com sete semestres, visto que as aulas no período das 19h às 22h e 15 min. não oportunizam cumprir a demanda dos conteúdos, ocorrendo aulas aligeiradas e reforçando diferenças entre turnos.

Ambos documentos retratam a preocupação *que ocorresse a participação efetiva das diferentes instâncias ligadas à escola* (PARANÁ. SEED/DEB, 2009, s/p), essa participação garantiria uma das bandeiras do governo ligada à democratização, cumprindo o princípio constitucional presente na atual LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio).

Esclarecem ainda a forma como a proposta foi apresentada, em novembro de 2008, ao Diretor Geral da Secretaria, Ricardo Bezerra, e à Secretária de Estado de Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, os quais, por caracterizarem sua perspectiva de gestão como democrática, sinalizaram a impossibilidade de uma proposta de cunho obrigatório, portanto, ela seria optativa para todas as unidades escolares, tanto diurnas quanto noturnas, que ofertassem o ensino médio regular; e que seria implantada nas escolas que aderissem em 2009.

Segundo a Coordenadora de Legislação de Ensino do DEB:

A secretária não permitiu que a proposta fosse obrigatória para o ensino noturno. Diante deste fato, a comissão (os elementos dentro do DEB com a chefia) entendeu que se era opcional, a escola deveria optar por inteiro (em todos os turnos). Isso permitiria menos problemas para a própria escola. Então, ao final de 2008 a proposta deixa de ser para o noturno e obrigatória (a decisão da comissão) e passa a ser para todos os turnos da escola que optasse por ela.

O quadro abaixo sistematiza a ordenação dos fatos expostos nos dois documentos objetivando uma maior visualização da situação:

Período	E. M. Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais uma Proposta de Inovação	Período	A proposta de Inovação do Ensino Médio: uma produção coletiva
2007	Inicia-se estudo sobre as dificuldades no ensino médio no Paraná.	2007	Inicia-se estudo sobre as dificuldades no ensino médio no Paraná.
Maio/2008	Estudo é apresentado a representantes de departamentos e coordenações da SEED, passando a constituir a Comissão de Elaboração da Proposta.	Fevereiro/2008	Estudo é apresentado a representantes de departamentos e coordenações da SEED, passando a constituir a Comissão de Elaboração da Proposta.
Junho/2008	Equipe de Legislação e Ensino/DEB apresenta às Equipes Disciplinares/DEB suas considerações para mudança na prática pedagógica/conteúdos e Disciplinas.	Maio/2008	Ampliação da Comissão – chefes de Núcleos e Diretores – 1. ^a reunião com toda a Comissão.
Junho/2008	Ampliação da Comissão – chefes de Núcleos e Diretores – 1. ^a reunião com toda a Comissão.	Agosto/2008	Discussão dos textos nas escolas pela comunidade escolar – noite.
Setembro/2008	Repasso das reflexões realizadas nas escolas, após estudo dos textos, para o DEB e tabulação dos dados.	Final de setembro de 2008	Nova reunião da Comissão para repasse dos dados tabulados, elaboração da proposta nos seus pressupostos, ações, denominações.
Final de setembro de 2008	Nova reunião da Comissão para repasse dos dados tabulados, elaboração da proposta nos seus pressupostos, ações, denominações.	Novembro/2008	Apresentação da Proposta ao Diretor Geral da Secretaria e à Secretária de Estado da Educação. Definição da não obrigatoriedade e ampliação para o diurno.
		Dezembro/2008	Assinadas a Resolução 5.590/2008 – SEED e a Instrução n.º 21/08 – SUEB/SEED que definem o processo de implantação.
		2009	Início da implantação da proposta nos 111 colégios que aderiram.

QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DE DOIS DOCUMENTOS NORTEADORES DE COMO OCORREU O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

FONTE: PARANÁ. SEED/DEB. Dados organizados pela Autora.

Como é possível perceber existe, nos dois documentos, certa divergência entre as datas, porém os passos de realização/elaboração da proposta podem assim ser distribuídos:

- a) 2007 – estudos sobre as dificuldades, problemáticas do ensino médio noturno no Paraná;
- b) 2008 – processo de debate, tanto nas comissões, quanto no interior das unidades escolares quanto à problemática e elaboração da Proposta, e documentos;
- c) 2009 – início do processo de implantação.

Os demais documentos referentes à proposta são: a Resolução n.º 5.590/2008 – SEED/PR, em que fica instituída a possibilidade dos estabelecimentos de ensino, a partir de 2009, organizarem-se em blocos de disciplinas semestrais, com implantação optativa simultânea, matriz curricular única, nos diferentes turnos dos colégios que ofertassem o ensino médio regular. Instrução n.º 021/2008 – SUED/SEED, que estabelece procedimentos para a organização por blocos de disciplinas semestrais no ensino médio (quanto à matriz curricular, à organização das turmas, à matrícula, à transferência, à avaliação, à frequência e à documentação escolar) e a Instrução n.º 004/2009 – SUED/SEED, que regimenta o ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais e que estabelece que a mesma organização deve estar prevista no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar.

Segundo a representante do DEB a redação dos documentos finais foi realizada pela “[...] equipe de Legislação de Ensino do DEB com aprovação da SUED e da Secretária” (Coordenadora de Legislação de Ensino – DEB). Ela relata ainda que o repasse aos colégios ocorreu inicialmente através de reuniões realizadas em 2008 com os chefes de núcleos.

Explicitado a forma como o EMpB foi elaborado, quais os seus motivadores e descrito os documentos que nortearam sua implantação nos colégios, no capítulo a seguir traremos elementos para se pensar o contexto prático. Também apresentaremos o panorama inicial da implantação e os seus resultados, embora preliminares, e o papel dos colégios e seus sujeitos no processo de implantação e tradução do EMpB.

3 O CONTEXTO DA PRÁTICA: NA BUSCA DE COMPREENDER A REALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PESQUISADAS

A escola encontra sua razão de “ser” de existir quando se caracteriza como um espaço de ensino e aprendizagem. Toda mudança deveria vir ao encontro das suas necessidades pedagógicas (Relato de professor EMpB)

No presente capítulo apresentamos a análise dos dados com o objetivo de entender os mecanismos construídos pelos profissionais da educação, a fim de traduzir a política aproximando-a de seus anseios, das necessidades institucionais, da cultura escolar e de seus valores.

A seleção do material de análise ocorreu de formas diversas: realizamos entrevistas com diretores e um diretor auxiliar de cada um dos dois colégios selecionados e aplicamos questionários a duas pedagogas, uma de cada instituição. Aplicamos, ainda, questionários aos professores que trabalham no EMpB nesses colégios. Dos 61 questionários entregues, 33 no Colégio 1 e 28 no Colégio 2, o retorno foi de 15 questionários no Colégio 1 e 10 no Colégio 2, perfazendo um total de 45% e 36%, respectivamente, e um total geral de 41%. Cabe ressaltarmos que do grupo pesquisado, 25 docentes possuem mais que quatro anos trabalhando no EMpB e no ensino médio: 3 com 5 anos, 7 entre 6 e 10 anos; 8 entre 11 a 20 anos e 7 com mais de 20 anos de trabalho.

O Projeto Político-Pedagógico das instituições também compôs a nossa análise, assim como os documentos elaborados pela SEED/PR, os quais discutimos no capítulo anterior. Os dados quantitativos foram coletados do portal do INEP e da SEED/PR.

Vale ressaltamos que a busca para compreender de forma mais ampla o processo criativo de tradução das políticas educacionais na prática não foi um trabalho simples. A tentativa de encontrar referencial teórico sobre o objeto de

estudo foi árdua, pois a produção teórica nacional privilegia as análises das políticas em si, por que, como, por quem foram elaboradas ou seus impactos. A ação humana sobre a realidade, que produz efeitos na sua forma de agir, de pensar e a relação dessa ação sobre a realidade mais ampla, possibilitando continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços num processo dialético (CORAZZA, 1991 *apud* GASPARIN, 2005), parece ser pouco explorada nas pesquisas sobre políticas educacionais.

Entendemos assim que as políticas não são simplesmente implementadas, elas são traduzidas a partir do texto político para a ação em contextos diversos: a história institucional, a cultura profissional, os recursos disponíveis, as pressões externas.

Dessa maneira, inicialmente apresentamos um panorama preliminar dos resultados dos 84 colégios que implantaram o EMpB em 2009 e que o mantinham em 2011. Aprofundamos a análise com dados mais específicos sobre os 24 colégios do NRE – Curitiba, dentre os quais estão os dois colégios pesquisados, comparando com os dados mais gerais dos 84 que adotaram a proposta e os paranaenses e brasileiros.

O período compreendido para a análise de dados foi de 2007 a 2011. Os anos de 2007 e 2008 foram escolhidos por comporem o período anterior ao EMpB, os quais haviam registros oficiais no Portal da SEED/Relatórios Finais, e 2009/2010 e 2011 por pertencerem à etapa de implantação do programa e por perfazerem um ciclo formativo, já que os alunos que iniciaram em 2009 no EMpB em via de regra deveriam ter concluído essa etapa.

Explicitamos também os dados referentes aos índices de aprovação, reprovação e evasão dos dois colégios de referência para a análise. O objetivo aqui é desvelar possíveis implicações da política na prática e conduzir a análise para aprofundar o papel exercido pelos sujeitos na tradução da política.

Para tanto, descrevemos a seguir como ocorreu o processo de implantação da proposta do EMpB nos colégios e o que pode ter sido motivador da adesão à nova organização. Procuraremos também demonstrar como a inserção de uma

inovação, de um programa, projeto ou lei, ou seja, de uma mudança na escola, interfere sobremaneira nas suas práticas e organização.

Na continuidade do trabalho apresentamos as principais características dos dois colégios que foram fonte da pesquisa de campo, descrevendo especificidades relacionadas ao contexto material, humano e pedagógico em que a política se alicerçou, visando à compreensão mais ampla da realidade presente e tendo como objetivo reforçar que qualquer política não pode desconsiderar as singularidades presentes na prática.

Na continuidade procuramos, a partir dos dados coletados e do referencial teórico, realizar um levantamento de mecanismos utilizados nesses colégios para que o EMpB fizesse parte de sua ação cotidiana. Alertamos, outrossim, que o caráter exploratório da presente pesquisa limita a análise sobre a tradução das políticas a alguns aspectos daqueles levantados no capítulo primeiro.

Vale lembrar que também fizeram parte da nossa investigação situações relativas à política proposta e os principais desafios apresentados pelas instituições pesquisadas, o que envolveu a análise dos motivadores que conduziram a adesão e implantação, como pressões externas realizadas pela SEED e internas realizadas pela própria direção e/ou demais profissionais do colégio, assim como os índices de resultados que vinham apresentando e que sugeriam a necessidade de mudança e que conduziram para que os processos de tradução da política ocorressem.

Os mecanismos de tradução aqui abordados referem-se a questões que envolvem os aspectos burocráticos, como a documentação escolar, a organização e distribuição das turmas, a oficialização do processo de implantação perante a comunidade educativa, o aporte financeiro e pedagógico realizado pelos colégios. O processo de participação enquanto mecanismo de ajuste interno que minimiza conflitos e resistências, as relações interpessoais, o esclarecimento de dúvidas no sentido de servir de apoio para que a nova organização fosse possível de acontecer fazem parte da análise mesmo que de forma nem sempre direta, estando muitas vezes subjacentes nas falas dos sujeitos entrevistados.

Os mecanismos pedagógicos utilizados para a tradução são também aqui abordados e priorizados. Isso envolve a reflexão sobre questões que se referem à

prática docente e ao papel assumido pelos diferentes sujeitos enquanto tradutores e intérpretes da política. A análise abrange como esses profissionais criam situações criativas e inovadoras para adequar o novo ao já instituído pela cultura da instituição, pela sua experiência de trabalho, pelo que acreditam que é educar, pelas políticas já instituídas, ao novo, e como ao traduzir recontextualizando a política transformam-na e são transformados por ela.

3.1 ESTUDOS INICIAIS: EVIDÊNCIAS DE ALTERAÇÃO

Os trabalhos publicados e que tratam do EMpB foram realizados por integrantes do PDE¹⁵ e abordam o impacto da política construindo indicadores que buscam revelar os limites entre o que foi proposto e seus objetivos. Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa analisar o impacto da política do EMpB nos colégios os trabalhos são trazidos para compor a análise por servirem de referência ao estudo. Assim, os dados revelam que a proposta ao adentrar nas instituições produz resultados positivos ou não, o que sugere que ocorreram modificações internas, fruto de processos de acomodação a partir da realidade presente frente ao novo.

Gonçalves (2010) foi a primeira a realizar uma avaliação da política do EMpB. Seu objetivo estava em verificar se o que foi proposto nela – o enfrentamento dos altos índices de evasão e reprovação – estaria articulado com o trabalho pedagógico desenvolvido. Mesmo sendo um trabalho bem precoce, visto ter sido produzido durante o ano de implantação da política do EMpB, a autora sugere a possibilidade de produção de indicadores que revelem a proximidade e/ou distância dos objetivos propostos, para assim servir de subsídio para novos encaminhamentos e revelar a natureza diagnóstica que a avaliação deve possuir.

¹⁵ O PDE é uma política pública do estado do Paraná que visa estabelecer o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE é integrado às atividades da formação continuada em educação.

Utilizando questionários realizados com 10 diretores, 22 alunos e 12 docentes, a autora busca, em seu trabalho, a partir do cruzamento das respostas, estabelecer parâmetros que possibilitem a análise.

Observa também que os diretores, nas respostas dadas, atribuem maior atenção às dificuldades administrativas do que às pedagógicas. Sem dúvida o momento da realização da pesquisa por Gonçalves, que ocorreu em 2009, contribuiu para essa afirmação. Nas entrevistas feitas aos diretores para fins desta dissertação

em 2012 também percebemos isso. Já que inicialmente foram intensas as mudanças e elas geraram demandas administrativas e organizacionais.

Gonçalves (2010) cita ainda que as direções apontam questões relativas à distribuição das disciplinas nos blocos que não garantiriam as aprendizagens necessárias, a articulação entre as áreas e as dificuldades dos professores em adequar seu planejamento ao tempo disponível. Essa preocupação relatada em 2010, por Gonçalves, parece que ainda persiste nos colégios. Nas falas dos entrevistados em 2012 percebemos que estes problemas ainda existem, conforme relata a Direção do colégio 1, para fins desta pesquisa: “[...] o bloco 2, que é de exatas, tem que mudar, tinha que sair uma disciplina daí, e jogar para o outro bloco, vamos supor, química, tirar dali e jogar para o outro bloco, o bloco 1, tinha que fazer uma mudança. Porque o Bloco 2, queira ou não queira, para o aluno é meio puxado”. “A aprendizagem é um processo contínuo, e o aluno ficar um semestre sem ver conteúdos de várias matérias é muito ruim para o processo de aprendizagem” (Pedagogo 2), ou também, “Os conteúdos são trabalhados muito atropeladamente”.

Gonçalves (2010) retrata também que os alunos apontaram dificuldades para que os docentes conseguissem trabalhar os conteúdos de um ano em um semestre, que o ensino era resumido e mais fácil, que não ocorria articulação entre as disciplinas, que ficava muito cansativo algumas disciplinas condensadas em um mesmo dia e que os conteúdos trabalhados não tinham nenhuma ligação com a sua vida. Porém, o fato da reprovação ser semestral construía uma expectativa positiva neles.

Quanto aos professores, Gonçalves (2010) revela, em seu trabalho, que não ocorria um consenso sobre a melhor forma de organização do ensino médio, se a anual ou semestral, e este fato ficou evidente também nesta pesquisa. Os pontos

positivos e negativos relatados pela autora se assemelham muito aos indicativos encontrados nas entrevistas e questionários realizados durante o processo de construção desta dissertação. Podemos citar:

a) pontos positivos: maior interação entre professores e alunos, concentração das aulas, o que possibilitou ao professor ter menor número de turmas por semestre, redução nas tarefas burocráticas docentes (correções, livros de chamada), diminuição do número de disciplinas, o que contribui para que os alunos se empenhem mais;

b) pontos negativos: dificuldades em desenvolver os conteúdos em um semestre, redução dos conteúdos trabalhados com os alunos, dificuldades em avaliar os alunos, corte brusco na condução do processo de ensino-aprendizagem, já que não ocorre continuidade nas disciplinas.

A mudança para se conseguir o que foi proposto – diminuir a evasão e a reprovação – só pode ser alcançada passando pela questão curricular, porém tanto nos documentos norteadores da proposta analisados no segundo capítulo, como nos relatos dos entrevistados, parece não ocorrer mudanças significativas nesse aspecto. Temos que pensar que a relação entre trabalho, ciência e cultura perpassa muito mais que a revisão da distribuição de disciplinas, que acaba impondo outras formas de fragmentação curricular, provocando o distanciamento das questões concretas vivenciadas pelos alunos, e a transmissão de conteúdos de forma mecânica e linear, sem interligação entre eles.

Outro trabalho que trata do EMpB é o de Ferreira (2012). Ele analisa dados de 84 colégios que ofertavam o EMpB entre 2009 a 2011. Utiliza também dados do INEP, da SEED/PR e faz estudos comparativos dos anos que antecedem a proposta: 2007 e 2008. Assim, o objetivo de seu trabalho é realizar um mapeamento das taxas de evasão, reprovação e aprovação escolar.

No que se refere à avaliação, constata que houve melhoria: “[...] progressiva dos índices de aprovação nos anos de 2009 e 2010 (80,9% e 80,7%) superiores às taxas apresentadas em 2007 e 2008 (75,9% e 74%). No último ano da pesquisa (2011) houve decréscimo desse índice (79,5%)” (FERREIRA, 2012, p. 4).

Sobre as reprovações coloca:

Os indicadores [...] apresentam aumento na taxa de reprovação no período de 2007 a 2011, de 13,5% para 16,1% evidenciando que durante a oferta do ensino seriado regular as taxas são inferiores aos registrados no período de 2009 a 2011 em que os estabelecimentos de ensino iniciaram a oferta por meio de bloco de disciplinas (FERREIRA, 2012, p. 4-5).

Quanto às evasões os dados apresentados pelo autor indicam que:

O abandono escolar registrou taxas significativas quanto à sua efetividade [...], ou seja, a redução desses índices comprova que os estabelecimentos estão obtendo sucesso quando se refere à permanência na escola. As taxas de abandono apresentam queda a partir da oferta do ensino médio por meio de bloco de disciplinas (2009-2011). Nos anos de 2007 e 2008, ainda com a oferta do ensino médio regular, as taxas oscilaram entre 10,6% e 13% enquanto que no período de 2009 a 2011 esses índices registraram queda para 5,2% (2009 e 2010) e 4,4% (2011) (FERREIRA, 2012, p. 5).

O gráfico 7, a seguir, exhibe os dados por ele apresentados:

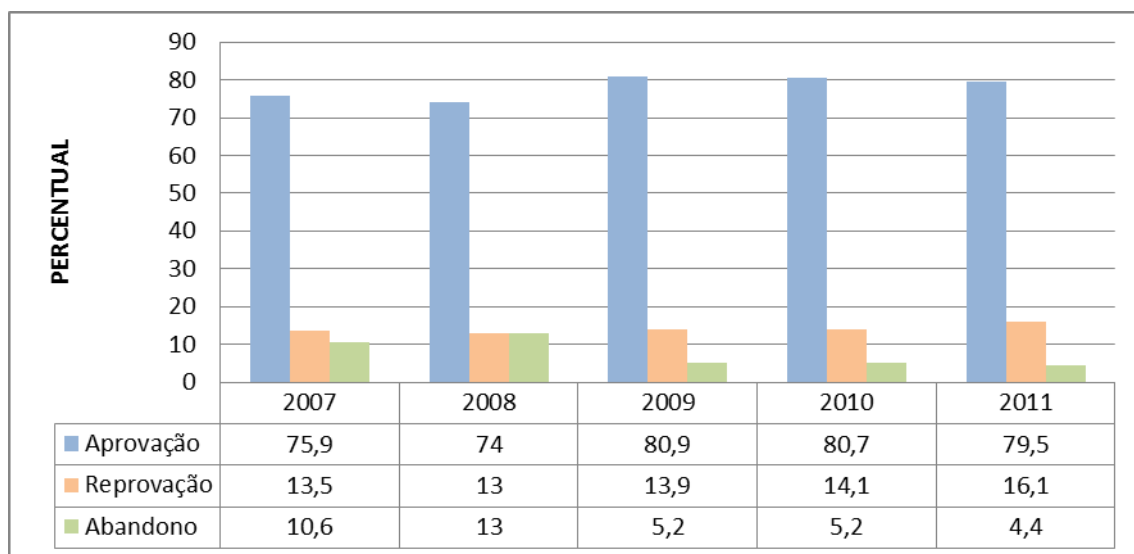


GRÁFICO 7 - RENDIMENTO ESCOLAR/84 COLÉGIOS; ENSINO MÉDIO REGULAR: 2007 E 2008; ENSINO MÉDIO EM BLOCO DE DISCIPLINAS: 2009-2011
 FONTE DOS DADOS: Ferreira (2012).

Os dados trazidos por Ferreira (2012) vão de encontro aos do Brasil, que apresenta uma diminuição nos índices de abandono passando de 13,20% em 2007 para 9,50% em 2011, e do Paraná, que em 2008 apresentava 10,30% caindo para 6% em 2011. O grupo de colégios analisados apresenta os melhores resultados e a evasão/abandono cai de 13% em 2008 para 4,4% em 2011.

Todavia eles revelam que o maior desafio para o ensino médio nesse momento é reduzir o índice de reprovação que, considerado o mesmo período, apresenta no ano de 2011 os maiores índices em nível nacional – 13,10% e estadual – 12,60% e no grupo de colégios analisados pelo autor. Ocorre assim uma inversão nos dados: diminuição do abandono e aumento da reprovação, sendo que as aprovações quase não sofreram modificações entre 2007 e 2011, tendo no Brasil um aumento de 3,3%, no Paraná de 1,8% e no grupo de colégios descritos pelo autor 3,6%.

Se aliarmos as conclusões de Ferreira (2012), com as de Gonçalves (2010), em que os alunos alegam que as aulas concentradas são mais aligeiradas, resumidas e os professores relatam que tiveram que realizar cortes de conteúdos e rever metodologias para não tornar tão cansativas as aulas para o aluno, podemos levantar a hipótese de que essas reprovações são reflexo disso e a diminuição da evasão está atrelada ao fato da semestralidade.

Dessa maneira, no intuito de clarearmos esses aspectos tentamos captar esses índices e analisá-los em separado, com o apoio do professor Sérgio Ferreira conseguimos acesso ao SERE Web¹⁶ da SEED/PR e ali aos relatórios finais de cada NRE, colégio e turma. Trabalhamos os dados referentes ao NRE – Curitiba a fim de confirmar ou refutar as conclusões apresentadas até então.

Assim, os dados coletados foram separados por série e turno. Para os anos de 2009, 2010 e 2011, período dos EMpB nas instituições, os dados são apresentados na semestralidade, considerando que os alunos apresentam em cada semestre um resultado final, realizamos a média entre os semestres.

A tabela 2 apresenta os índices de aprovação dos 24 colégios do referido núcleo. O ano de 2009, em que os blocos foram implantados, foi o que apresentou

¹⁶ O SERE Web é o sistema estadual de registro escolar *on-line*.

melhores resultados, excetuando a 2.^a série do período noturno, que em 2010 apresenta leve aumento das aprovações. Assim, é possível percebermos que mesmo com queda nestes índices nos anos seguintes, 2010 e 2011, as aprovações ainda são maiores que nos anos anteriores aos blocos. O turno noturno, por mais que sofra um aumento nos percentuais, ainda apresenta índices inferiores ao turno diurno.

A 3.^a série do diurno é a que apresenta melhores resultados em todos os anos da análise e a 1.^a série do noturno as piores, porém observamos um aumento nos aprovados no EMpB nessa série em comparação aos anos em que ele não estava implantado na instituição. No entanto, esses índices são ainda muito baixos, passando de 32% em 2007 para a média de 47% em 2011.

Os percentuais apresentados pelos 24 colégios do NRE – Curitiba quanto à aprovação entre 2009 a 2011 são inferiores aos indicados na pesquisa de Ferreira (2012), 80,9% em 2009, 80,7% em 2010 e 79,5% em 2011, e caem nesse grupo de colégios para 72,6% em 2009, 69% em 2010 e 68,6% em 2011.

TABELA 2 - APROVAÇÃO ENTRE 2007 – 2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO

			2007	2008	2009	2010	2011
	Anual/1.º sem.	M(*)	2457	2627	4259	4487	4045
		%	57	57	74	65	70
	1.ª D	2.º Sem.	M			3996	3938
%					78	74	71
Média				76%	69%	70,50%	
	Anual/1.º sem.	M	519	574	1629	1657	1609
		%	32	31	45	40	39
	1.ª N	2.º Sem.	M			1333	1205
%					52	46	47
Média				48,50%	43%	43%	
	Anual/1.º sem.	M	2234	2175	2838	3370	3260
		%	68	66	82	75	77
	2.ª D	2.º Sem.	M			2602	3188
%					80	80	78
Média				81%	77,50%	77,50%	
	Anual/1.º sem.	M	760	798	1512	1640	1672
		%	46	41	54	55	49
	2.ª N	2.º Sem.	M			1333	1403
%					61	61	54
Média				57,50%	58%	51,50%	
	Anual/1.º sem.	M	1832	1886	2129	2324	2318
		%	74	73	83	82	82
	3.ª D	2.º Sem.	M			1982	2214
%					86	85	83
Média				84,50%	83,50%	82,50%	
	Anual/1.º sem.	M	1027	1141	1633	1580	1613
		%	54	55	68	65	64
	3.ª N	2.º Sem.	M			1453	1556
%					74	69	69
Média				71%	67%	66,50%	

FONTE: PARANÁ. SEED/SERE WEB.

* Matrícula.

As reprovações, tabela 3, são menores na 3.ª série do diurno, e maiores na 1.ª série do noturno em todos os anos da análise, no entanto, a 2.ª série do noturno e a 1.ª série do diurno em 2008 apresentam o mesmo percentual de reprovados – 17%; e em 2007 a 1.ª série do diurno equipara-se ao índice apresentado pela série correspondente – 20%.

Analisando dessa maneira os dados percebemos que apenas a 1.ª série do diurno apresenta diminuição do número de reprovados entre 2009 e 2011, aproximadamente 2%. Todavia as demais séries apresentam aumento, sendo que a 1.ª do noturno é a que apresenta maiores valores, passando de 20% em 2009 para 28,5% em 2011.

Ferreira (2011), em seu estudo, apresenta como percentuais de reprovação 13,9% em 2009, 14,1% em 2010 e 16,1% em 2011, o que caracteriza um aumento nos índices de 2,6% em comparação a 2009. Nos dados dos 24 colégios, tabela 3, vemos acréscimo desses percentuais para o ano de 2010 – 14,85% e em 2011 – 16,34%. Assim verificamos o aumento das reprovações durante o período. Elas estão acima dos dados nacionais, que para 2011 são de 13,10%, e do Paraná, que para esse ano é de 12,60%.

TABELA 3 - REPROVAÇÃO ENTRE 2007-2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMPB POR SÉRIE E TURNO

			2007	2008	2009	2010	2011
1.ª D	Anual/1.º sem.	M	2457	2627	4259	4487	4045
		%	20	17	15	19	19
	2.º Sem.	M			3996	3938	3503
		%			13	14	17
	Média			14%	16,50%	18,00%	
1.ª N	Anual/1.º sem.	M	519	574	1629	1657	1609
		%	20	17	27	30	29
	2.º Sem.	M			1333	1205	1072
		%			21	20	28
	Média			24%	25%	28,50%	
2.ª D	Anual/1.º sem.	M	2234	2175	2838	3370	3260
		%	11	11	10	12	12
	2.º Sem.	M			2602	3188	3015
		%			9	9	11
	Média			9,50%	10,50%	11,50%	
2.ª N	Anual/1.º sem.	M	760	798	1512	1640	1672
		%	13	17	23	25	25
	2.º Sem.	M			1333	1403	1384
		%			14	18	24
	Média			18,50%	21,50%	24,50%	
3.ª D	Anual/1.º sem.	M	1832	1886	2129	2324	2318
		%	5	6	8	8	7
	2.º Sem.	M			1982	2214	2464
		%			4	5	10
	Média			6%	6,50%	8,50%	
3.ª N	Anual/1.º sem.	M	1027	1141	1633	1580	1613
		%	12	9	13	17	15
	2.º Sem.	M			1453	1556	1624
		%			9	11	15
	Média			11%	14%	15%	

FONTE: PARANÁ. SEED/SERE WEB.

As evasões sofrem redução em todas as séries e turnos no período analisado, sendo que no noturno a queda é menor, como podemos ver na tabela 4. Na 1.ª série passa de 26% em 2007 para 19% em 2011, na 2.ª série de 21% para

15% e na 3.^a série de 17% para 11% no mesmo período. Mesmo assim, a turma da 1.^a série do noturno é a que apresenta maiores índices de abandono em comparação com as demais séries e a 2.^a e 3.^a séries do diurno as menores taxas.

TABELA 4 - EVASÃO ENTRE 2007-2011 DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpB POR SÉRIE E TURNO

			2007	2008	2009	2010	2011
1.^a D	Anual/1. ^o sem.	M	2457	2627	4259	4487	4045
		%	7	9	3	4	3
	2. ^o Sem.	M			3996	3938	3503
		%			5	6	5
	Média			4%	5%	4%	
1.^a N	Anual/1. ^o sem.	M	519	574	1629	1657	1609
		%	26	31	17	19	19
	2. ^o Sem.	M			1333	1205	1072
		%			22	25	19
	Média			19,50%	22%	19%	
2.^a D	Anual/1. ^o sem.	M	2234	2175	2838	3370	3260
		%	4	6	2	3	2
	2. ^o Sem.	M			2602	3188	3015
		%			3	3	4
	Média			3%	3%	3%	
2.^a N	Anual/1. ^o sem.	M	760	798	1512	1640	1672
		%	21	24	13	12	16
	2. ^o Sem.	M			1333	1403	1384
		%			19	17	14
	Média			16%	14,50%	15%	
3.^a D	Anual/1. ^o sem.	M	1832	1886	2129	2324	2318
		%	4	7	2	2	2
	2. ^o Sem.	M			1982	2214	2464
		%			4	4	4
	Média			3%	3%	3%	
3.^a N	Anual/1. ^o sem.	M	1027	1141	1633	1580	1613
		%	17	21	11	10	12
	2. ^o Sem.	M			1453	1556	1624
		%			10	14	10
	Média			11%	12%	11%	

FONTE: PARANÁ. SEED/SERE WEB.

No geral é possível afirmarmos que a 1.^a série do noturno possui os piores percentuais, e a série com os melhores resultados, nos 24 colégios analisados, é a 3.^a série do diurno.

Posto isso, os gráficos 9 e 10 buscam ilustrar o até então exposto e fazer um comparativo entre os colégios no período anterior ao EMpB e durante seus três primeiros anos de implantação:

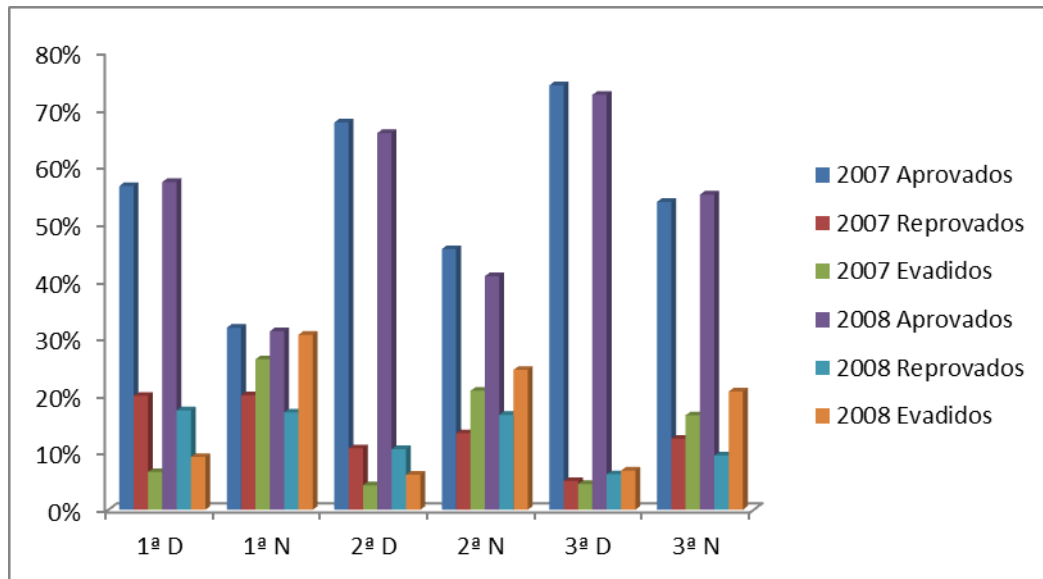


GRÁFICO 8 - RENDIMENTO DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpb POR SÉRIE E TURNO – 2007 E 2008

FONTE: PARANÁ. SEED/SERE WEB.

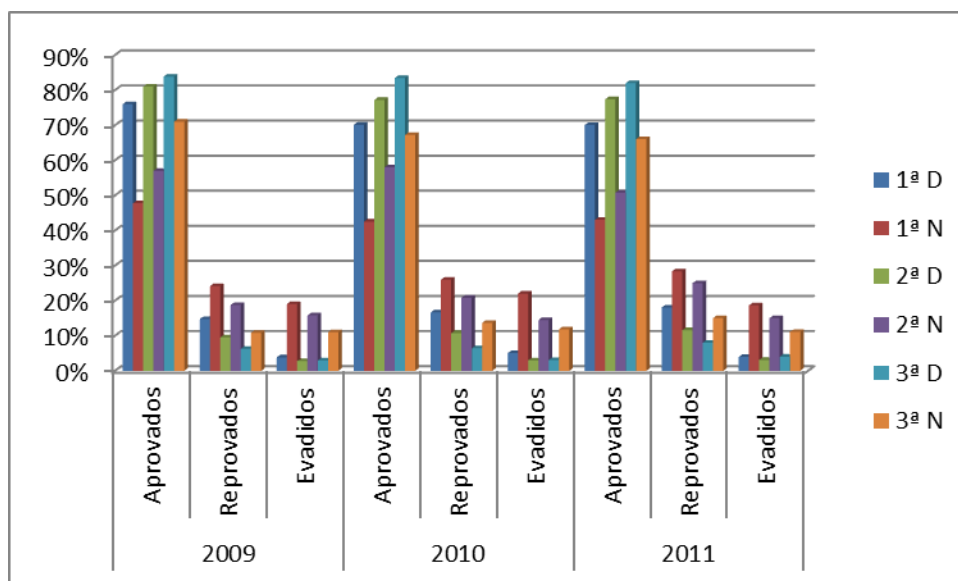


GRÁFICO 9 - RENDIMENTO DOS COLÉGIOS NRE – CURITIBA QUE OFERTAM EMpb POR SÉRIE E TURNO – 2009 A 2011

FONTE: SERE WEB/SEED.

Os dados anuais gerais demonstram que entre 2009 a 2011 ocorreu diminuição nas evasões, passando de 7,20% para 7% – 0,2%. Esses dados estão abaixo dos nacionais, que passam de 11,5% para 9,5% – 2,0%, dos paranaenses, que em 2009 são 8,3% caindo para 6% – 2,3% e do grupo de colégios analisados por Ferreira (2012), que em 2009 apresentavam como indicadores 5,2% de evadidos e em 2011, 4,4% – 0,8% a menos.

Analisando, no entanto, os gráficos 9 e 10, verificamos que a queda na evasão ocorre de forma mais acentuada entre 2007 e 2009 no noturno: 7% na 1.^a série, 5% na 2.^a e 6% na 3.^a. No diurno acontece também a diminuição na evasão de 3% na 1.^a série e 1% na 2.^a e 3.^a. No entanto, entre 2009 e 2011, período do EMpB, as evasões caem apenas 1% na 2.^a série no diurno e aumentam em 1% na 3.^a série noturna.

As aprovações apresentam aumento considerável entre os anos de 2007 a 2009 em todas as séries e turnos, sendo o menor percentual na 2.^a série diurna com 9% e o maior na 1.^a série também do diurno com 19%. No entanto, quando verificamos os anos de 2009, 2010 e 2011, vemos uma diminuição nesses indicativos, sendo que todas as turmas e turnos apresentam decréscimo em relação a 2009. A 1.^a série teve uma queda aproximada na aprovação de 5,5%, seguida da 2.^a série 5% e da 3.^a série 3,5% em média.

Já as reprovações entre 2007 a 2009 diminuem em algumas séries. No período diurno: diminuem 5% na 1.^a série, 1% na 2.^a série, mas aumenta 1% na 3.^a. No noturno temos uma diminuição de 1% na 3.^a série, porém a 1.^a tem um aumento de 4% e a 2.^a de 6%.

Comparados os anos de 2009 a 2011 observamos que todas as séries tiveram aumento nas reprovações, sendo que a 2.^a série do noturno é a que apresenta o maior índice, 6%, seguida da 1.^a e 3.^a séries com 4%. O diurno também apresentou aumento nas reprovações, 3% na 1.^a série, e 2% na 2.^a e 3.^a.

Assim, nossa reflexão realizada a partir desses dados impossibilita caracterizar que o EMpB apresentou avanços nos indicadores nos 24 colégios da amostra, pois a partir de 2009 não percebemos diminuição significativa das evasões e aumento das aprovações. O que constatamos foi que ocorreu aumento nas reprovações em comparação com o período anterior analisado, 2007/2008. Todavia, esses são dados preliminares e não possuem a intenção de captar os impactos dessa política.

O que percebemos é que existe certa contradição entre os dados levantados nos 24 colégios a partir da semestralidade e turno e os de Ferreira (2012), o que caracteriza a necessidade de pesquisas mais aprofundadas que possam elucidar seus impactos.

Quanto aos dados referentes aos dois colégios de referência para a pesquisa de campo desta dissertação vamos discorrer a seguir.

Quanto à matrícula:

O colégio 1 apresenta o ano de 2009 como o ano com menor número de matrículas no ensino médio, 1.079, sendo que é o ano com menor percentual de alunos no período noturno, 232. Notamos um aumento gradativo no número de matriculados nos anos posteriores no noturno, 294, em 2010, e 357, em 2011. Também percebemos que ocorre no mesmo ano a diminuição de matrículas no diurno, que em 2011 apresenta os menores índices da análise, 779 alunos.

O colégio 2 adotou os blocos em 2009 somente no período noturno, assim, o ano apresenta o menor número de matrículas. Excetuando o ano de 2009 é possível percebermos o decréscimo nas matrículas a partir de 2007 no geral e nos diferentes turnos, a maior matrícula ocorre em 2007 com 1.335, destas 997 no diurno e 338 no noturno, e a menor em 2011, com 699 matriculados, sendo que 495 no diurno e 204 no noturno.

TABELA 5 - MATRÍCULAS – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011

MATRÍCULAS				
		Anual/1.º Semestre	2.º Semestre	Média
		Diurno	973	
		Noturno	313	
	Colégio 1	Total	1286	
		Diurno	997	
		Noturno	338	
2007	Colégio 2	Total	1335	
		Diurno	939	
		Noturno	362	
	Colégio 1	Total	1301	
		Diurno	820	
		Noturno	289	
2008	Colégio 2	Total	1109	
		Diurno	864	847
		Noturno	257	232
	Colégio 1	Total/Semestre	1121	1079
		Diurno		
		Noturno	224	213
2009	Colégio 2	Total/Semestre	224	219

continua

TABELA 5 - MATRÍCULAS – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011

MATRÍCULAS						
		Anual/1.º Semestre	2.º Semestre	Média		
2010	Colégio 1	Diurno	959	911	935	
		Noturno	314	274	294	
		Total/Semestre	1273	1185	1229	
	Colégio 2	Diurno	635	600	618	
		Noturno	232	215	224	
		Total/Semestre	867	815	841	
	Colégio 1	Diurno	933	624	779	
		Noturno	483	230	357	
		Total/Semestre	1416	854	1135	
	2011	Colégio 2	Diurno	505	484	495
			Noturno	221	187	204
			Total/Semestre	726	671	699

conclusão

FONTE: PARANÁ. SEED.

No que se refere à aprovação, a tabela 6, abaixo, apresenta os índices dos dois colégios e é possível percebermos que ocorreu aumento no período em que o EMpB estava implantado em relação aos anos do sistema anual. O aumento é significativo nos dois turnos, porém com ascendência para o diurno.

O colégio 1 possui em 2009 seu melhor resultado geral, 75,2% de aprovação, sendo o ano referência no aumento nos turnos, são aprovados 86% dos alunos do diurno e 64,4% no noturno. Notamos aqui um decréscimo nesse índice no turno em 2010, caindo 11,1 pontos percentuais em média, mas novo aumento em 2011, em que a aprovação no noturno chega a 72%.

O colégio 2 apresenta aumento na aprovação geral durante os blocos, passando de 50,5% em 2007 para 52,7% em 2009 e 66,1% em 2011. O noturno avança nas aprovações em relação ao período anterior, de 18% em média, e isso também ocorre no diurno em aproximadamente 13%.

TABELA 6 - APROVAÇÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011

		APROVAÇÃO (%)		
		Anual/1.º Semestre	2.º Semestre	Média
	Colégio 1	Diurno	67	
		Noturno	36	
		Total	51,5	
2007	Colégio 2	Diurno	67	
		Noturno	34	
		Total	50,5	
	Colégio 1	Diurno	65	
		Noturno	37	
		Total	51	
2008	Colégio 2	Diurno	65	
		Noturno	39	
		Total	52	
	Colégio 1	Diurno	83,8	88,3
		Noturno	52,1	76,8
		Total/Semestre	68	82,5
2009	Colégio 2	Diurno	47,8	57,7
		Noturno	47,8	57,7
		Total/Semestre	47,8	57,7
	Colégio 1	Diurno	79,8	82,5
		Noturno	50	50,7
		Total/Semestre	65	66,6
2010	Colégio 2	Diurno	76,9	75,8
		Noturno	51,7	58,1
		Total/Semestre	64,3	67
	Colégio 1	Diurno	74,8	75,3
		Noturno	71,4	72,6
		Total/Semestre	73	74
2011	Colégio 2	Diurno	79,6	80,8
		Noturno	53,8	50,3
		Total/Semestre	66,7	65,5

FONTES: PARANÁ. SEED.

Quanto às reprovações, tabela 7, para o colégio 1 o ano de 2008 foi o que apresentou menores patamares no geral e nos turnos e o colégio 2 o ano de 2007 apresentou os menores índices.

Para o colégio 1 ocorre redução nas reprovações no período do EMpB em comparação com os anos em que ele não ocorria na instituição, passando de 22,5% em 2007 para 11,6% em 2011. No diferentes turnos isso também ocorre, sendo os alunos do noturno os com maiores progressos, tendo a reprovação sofrido um decréscimo de 20% aproximadamente e no diurno somente 1,4%.

Já o colégio 2 apresenta índices diferentes e se aproxima mais dos indicativos observados em nível nacional e paranaense, em que as reprovações

tiveram avanços nos últimos anos. Os menores índices estão em 2007, no ensino médio como um todo e nos diferentes turnos. O ano de 2010 apresenta os piores índices, tendo um aumento de 6,9% no diurno e 15,4% no noturno em relação a 2007.

TABELA 7 - REPROVAÇÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011

		REPROVAÇÃO (%)		
		Anual/1.º Semestre	2.º Semestre	Média
2007	Colégio 1	Diurno	13	
		Noturno	32	
		Total	22,5	
	Colégio 2	Diurno	11	
		Noturno	12	
		Total	12,5	
2008	Colégio 1	Diurno	9	
		Noturno	8	
		Total	8,5	
	Colégio 2	Diurno	16	
		Noturno	20	
		Total	18	
2009	Colégio 1	Diurno	8,8	5,5
		Noturno	7,8	12,1
		Total/Semestre	8,3	8,8
	Colégio 2	Diurno	28,6	21,1
		Noturno	28,6	21,1
		Total/Semestre	28,6	21,1
2010	Colégio 1	Diurno	11,9	8,2
		Noturno	27,4	18,2
		Total/Semestre	19,6	13,2
	Colégio 2	Diurno	16,9	19
		Noturno	37,1	17,7
		Total/Semestre	27	18,3
2011	Colégio 1	Diurno	12,9	10,4
		Noturno	15,9	7,4
		Total/Semestre	14,4	8,9
	Colégio 2	Diurno	12,7	13
		Noturno	15,8	27,8
		Total/Semestre	14,2	20,4

FONTE: PARANÁ. SEED.

A análise das evasões nos colégios participantes desta pesquisa demonstra diminuição nos índices. No colégio 1 o ano de 2011 é o que apresenta menores valores com uma queda geral em torno de 13% entre 2008 e 2011 e no noturno nesse mesmo período de 10%, e o diurno apresenta uma redução de 3,5%, porém

quando comparados os anos de 2007 e 2011 vemos que a redução ocorre de forma menos acentuada, 2,3% no geral do ensino médio e 6% no noturno. No entanto o diurno sofre um aumento de 1,5%.

O colégio 2 possui o ano de 2010 com menores índices tanto no geral quanto nos turnos. Em comparação com 2007 o ano de 2011 apresenta um decréscimo nos evadidos em torno de 6%. No diurno aproximadamente 1,4% e no noturno 10,3%. A tabela 8 apresenta esses dados:

TABELA 8 - EVASÕES – COLÉGIO 1 E 2 ENTRE 2007 A 2011

		EVASÃO (%)		
		Anual/1.º Semestre	2.º Semestre	Média
2007	Colégio 1	Diurno	3	
		Noturno	18	
		Total	10,5	
	Colégio 2	Diurno	4	
		Noturno	30	
		Total	17	
2008	Colégio 1	Diurno	7	
		Noturno	36	
		Total	21,5	
	Colégio 2	Diurno	5	
		Noturno	26	
		Total	15,5	
2009	Colégio 1	Diurno	2	3,1
		Noturno	28	16,4
		Total/Semestre	15	9,7
	Colégio 2	Diurno	17,9	17,4
		Noturno	17,9	17,4
		Total/Semestre	17,9	17,4
2010	Colégio 1	Diurno	1,1	2,1
		Noturno	12,1	19,3
		Total/Semestre	6,6	10,7
	Colégio 2	Diurno	0,9	1,8
		Noturno	6,5	19,1
		Total/Semestre	3,7	10,4
2011	Colégio 1	Diurno	1,4	7,7
		Noturno	7,5	16,5
		Total/Semestre	4,4	12,1
	Colégio 2	Diurno	3	2,3
		Noturno	21,3	18,2
		Total/Semestre	12,1	10,2

FONTE: PARANÁ. SEED.

Os dados que apresentamos a seguir fornecem um comparativo entre os índices do Brasil, Paraná e colégios com o EMpB, já descritos anteriormente. Observando os dados agora expostos é possível percebermos que o Paraná se sobressai nos anos de 2007 e 2008 no que diz respeito à aprovação. O colégio 1 em 2009 obtém seu melhor desempenho, porém com pequena regressão nos anos seguintes, mas com números melhores que nos anos sem o EMpB (2007/2008). Já o colégio 2 apresenta um decréscimo no período da implantação do EMpB (2009), mas com um movimento ascendente nos anos seguintes, mesmo assim fica abaixo dos índices estaduais. Vejamos:

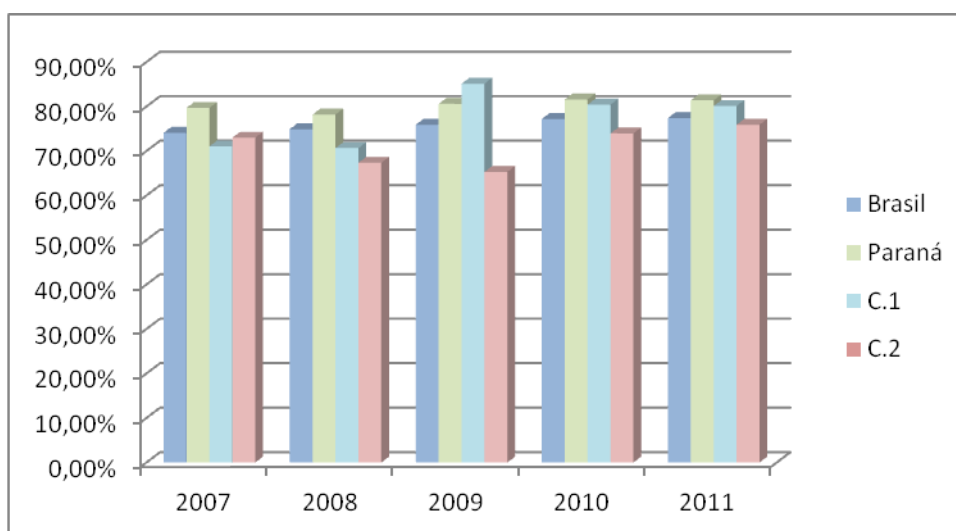


GRÁFICO 10 - APROVAÇÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS

FONTE: BRASIL. INEP. PARANÁ. SEED.

O colégio 2 apresenta um pico de reprovações no ano de 2009, porém é visível um decréscimo nos anos posteriores, fato esse inverso no colégio 1, em que 2009 apresenta o menor índice da amostra mas com progressivo aumento nos seguintes; na maioria dos anos os índices de reprovações são superiores aos nacionais e paranaenses. É interessante notar também que mesmo o colégio 2 tendo aumentado suas reprovações entre 2010 e 2011 também demonstra aumento nas aprovações.

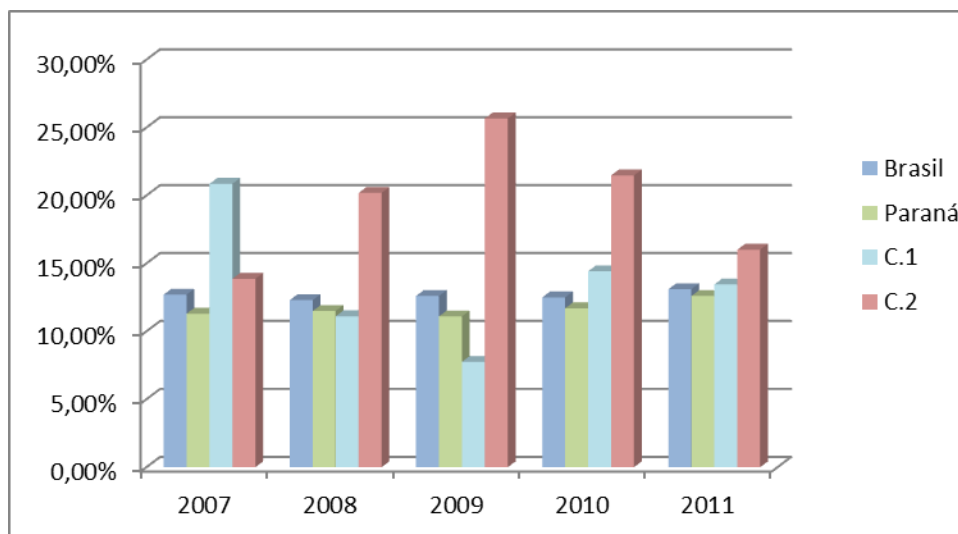


GRÁFICO 11 - REPROVAÇÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS

FONTE: BRASIL. INEP. PARANÁ. SEED.

Quanto à evasão os dois colégios apresentavam índices elevados em relação ao Brasil e ao Paraná nos anos de 2007 e 2008 e após a implantação do EMpB observamos uma diminuição desses valores, porém ela não se apresenta estável, sendo que o ano de 2010 teve o menor índice mas com aumento em 2011.

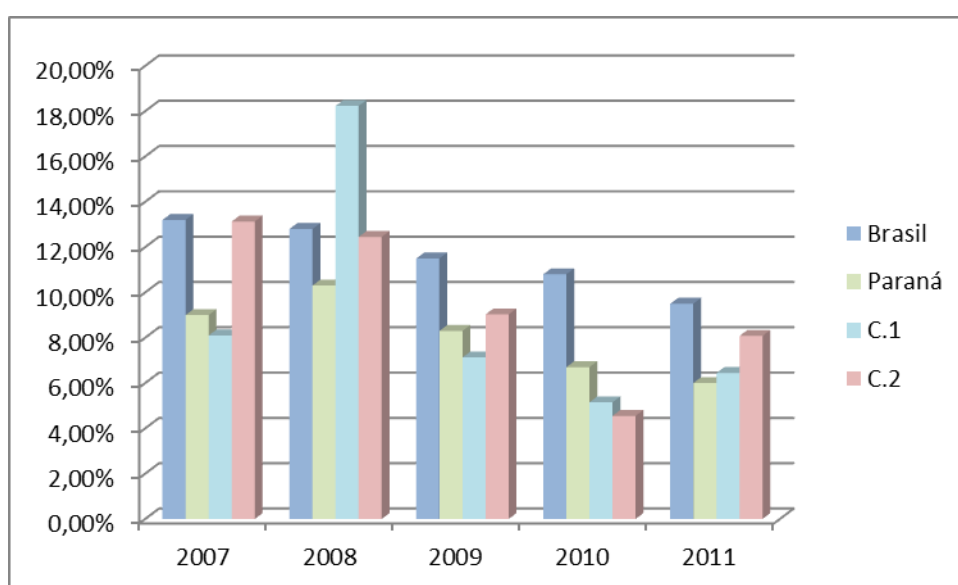


GRÁFICO 12 - EVASÃO ENTRE 2007 A 2011 – ENSINO MÉDIO REGULAR – BRASIL, PARANÁ E COLÉGIOS PESQUISADOS

FONTE: BRASIL. INEP. PARANÁ. SEED.

Posto isso, vale ressaltar que os dados apresentados até então não possuem a finalidade de concluir sobre a viabilidade ou não da proposta do EMpB, mesmo porque esse não é o objetivo desta pesquisa, o que queremos é apenas compartilhar resultados preliminares que podem servir de apoio e de interesse para futuras pesquisas, já que os resultados sobre o EMpB necessitam ser mais estudados a fim de possibilitar conclusões mais objetivas e assertivas. No entanto, trazer esses dados possibilita um olhar diferenciado no papel dos colégios, dos sujeitos que em seu cotidiano interpretam e traduzem a política na prática e produzem resultados, os quais nem sempre são condizentes com os objetivos da proposta, mas que se relacionam com as suas possibilidades concretas de ação, já que causam instabilidade organizativa.

A ação dos sujeitos se mescla a outras dimensões como as influências do contexto social e histórico que lhe impõem um papel simbólico e que tentam ser materializadas através das políticas, da sua organização estrutural e material que visam normatizar a atuação na busca de adequar o que ocorre internamente com o esperado pela ideal de escola.

Assim, as políticas educacionais ao chegarem às escolas deparam-se com certos padrões já existentes, muitos deles frutos da tradição. São valores, compromissos, experiências, normas que aquele grupo elencou como necessários e mais importantes para serem perpetuados. Portanto, ao tentarem causar um rompimento com o já instituído produzem modificações, em maior ou menor escala, dependendo da abertura dos sujeitos, dos grupos, das estratégias de negociação, revelando também a dimensão política das instituições. Logo, os resultados são um fenômeno explicativo do que ocorre nos colégios, que através da atuação dos seus sujeitos estão em movimento constante de construção, sendo que as políticas implementadas interferem no andamento de suas práticas transformando-as.

Esse movimento que possibilita mudanças capazes de serem captadas através de dados quantitativos e que interferem no dia a dia institucional é mesclado pela história do colégio, dos seus profissionais, da cultura local. Dessa forma, o EMpB ao ser implantado modifica várias concepções presentes quanto à organização e atuação docente no ensino médio. Pois a questão da semestralidade rompe com a tradicional estrutura curricular, de organização das turmas, do tempo destinado a ensinar e aprender, do processo avaliativo, da relação entre docente e

aluno e do docente frente aos conteúdos e metodologias de ensino. Esses rompimentos do instituído frente ao novo geram demandas aos sujeitos que precisam colocar em ação mecanismos para adequar-se ao novo, alguns são mais criativos que outros que apenas acatam o que é sugerido, outros são mais receptivos a uma política que outra, há aqueles que se comprometem mais e os descrentes. O coletivo e os aspectos democráticos e participativos presentes na instituição, o apoio dos colegas, da direção também interferem no ato de colocar em prática a política.

Assim, abordaremos a seguir pontos sobre como ocorreu o processo de implantação da proposta do EMpB nos colégios paranaenses, na tentativa de elucidar o início do movimento que introduziu a proposta e que a partir de então necessitou de mecanismos de ajuste interno a fim de adequar-se ao projeto proposto. Para isso, traremos para o debate relatos de diferentes profissionais que participaram como elaboradores do texto político: a equipe da SEED/PR, motivadora da construção de nova organização, diretores participantes e profissionais dos colégios que implantaram o projeto na sua realidade e que foram foco da pesquisa de campo desta dissertação.

3.2 IMPLANTAÇÃO DO EMpB

A proposta do EMpB teve a sua implantação por adesão dos colégios em 2009. A Coordenadora de Legislação de Ensino do DEB relata o seguinte sobre o processo de disseminação da proposta aos colégios e sua adesão:

Minha equipe fez em 2008 reuniões com os chefes de núcleos e pessoalmente nos núcleos de Curitiba, Área Sul e Área Norte. Em 2009, com as visitas às escolas optantes, fazíamos reunião de divulgação da proposta para as demais escolas explicando toda concepção e organização para uma futura opção. Viajamos o estado todo.

Segundo dados disponíveis no Portal Dia a Dia Educação do Paraná, em 2009, 114 colégios de 23 núcleos regionais fizeram a opção pela nova organização, destes seis desistiram no mesmo ano, perfazendo um total de 108 colégios. Em 2012, 99 dos que aderiram inicialmente mantinham o EMpB. O quadro 7, abaixo, mostra a quantidade de colégios optantes por núcleo:

Núcleo Regional de Educação	Colégios optantes – 2009	Colégios com EMpB – 2012
Apucarana	1	0
Área Metropolitana Norte	8	6
Área Metropolitana Sul	9	8
Cascavel	2	2
Cianorte	1	1
Curitiba	27	24
Dois Vizinhos	2	1
Francisco Beltrão	1	1
Foz do Iguaçu	6	5
Guarapuava	3	3
Ivaiporã	2	2
Ibaiti	2	2
Loanda	2	2
Londrina	12	11
Maringá	6	5
Paranaguá	9	8
Paranavaí	3	3
Pato Branco	4	2
Ponta Grossa	7	7
Umuarama	2	2
Telêmaco Borba	1	1
Toledo	2	1
Wenceslau Braz	2	2
Total	114	99

QUADRO 7 - COLÉGIOS OPTANTES AO EMpB EM 2009 E QUE MANTÊM A PROPOSTA EM 2012 POR NÚCLEO REGIONAL

FONTE: SEED/PR – Portal Dia a Dia Educação.

Assim, o processo de adesão por parte dos colégios foi marcado pela atuação da equipe da SEED no sentido de convencer e orientar as escolas para a implantação da proposta. Isso foi realizado por meio de encontros nos colégios de todos os núcleos, nos que optaram inicialmente e nos que não haviam optado. O objetivo era a divulgação da proposta, conforme relato:

Em 2009, com as visitas às escolas optantes, fazíamos reunião de divulgação da proposta para as demais escolas, explicando toda concepção e organização para uma futura opção. Viajamos o estado todo. Os períodos eram divididos em duas horas para as escolas optantes e duas horas para divulgação nas outras escolas. Isso em 2009. Em 2010, nas visitas às escolas (*in loco*), as escolas davam aula até o recreio (em cada período) e nós falávamos com alunos convidados ou representantes de turma tirando dúvidas e ouvindo opiniões, e depois falávamos com os professores com a mesma intenção (Coordenadora de Legislação de Ensino – DEB).

Segundo relato dos diretores sobre a implantação: “[...] as escolas tiveram a chance de optar pelo EMpB. A equipe do DEB vinha até as escolas que tinham o ensino médio e explicavam como era” (Diretor 1). Isso foi importante pelas dúvidas que a mesma organização proporcionava:

Na perda de aulas, como aconteceria na prática com os professores. Queriam saber na prática o que iria acontecer, então ficaram receosos [...], eles expuseram para nós de uma forma assim: vocês não vão perder turma, o EMpB é uma inovação. Assim todo mundo perguntou. Na verdade a gente não sabia, era uma novidade, professores de anos de casa, assim... que é uma mudança radical e ela expôs como seria, a divisão das disciplinas, a carga horária, foi assim tranquilo, porque ela nos deu uma contrapartida, então a gente está fechando o regular e a gente está oferecendo para vocês o ensino por blocos, então num primeiro momento houve, não vou dizer um medo, uma preocupação como seriam esses blocos. Como que na prática a gente estaria trabalhando (Diretor 2).

Vemos que o relato apresentado acima marca a dimensão que uma mudança pode assumir ao ser implantado um novo projeto em uma instituição de ensino e o que isso causa em seus profissionais. Aspectos relacionados às questões trabalhistas, como o receio de perder aulas, e o impacto que isso causaria em seu dia a dia, quanto à organização interna da instituição, que ao romper com a tradição anual, presente no ensino médio até então, modifica a condução do trabalho docente, causando receios do novo frente ao já instituído. Essa preocupação modifica além da dimensão singular, dos tempos, papéis e modos de funcionamento, também aspectos mais particulares relacionados às histórias vividas pelos sujeitos dentro e fora da instituição. Seus conhecimentos, gostos, expectativas, necessidades, valores são colocados em xeque perante o novo, causando instabilidade e fazendo o professor ir em busca de alternativas para acomodar “velhos” valores culturais com as “novidades” trazidas e implantadas.

Voltando aos colégios, segundo os diretores entrevistados, o processo de adesão inicia-se antes mesmo de 2009, quando dos estudos dos textos encaminhados pela SEED sobre a problemática do ensino médio noturno e também em reuniões com o grupo:

[...] nós acabamos levando para o colégio e eu levei aqui para a escola, e em 2008 foi feita a reunião com os professores, pedagogos, com os alunos, que eles são os principais e todo mundo na reunião chegou a um acordo para que a gente fizesse essa tentativa dos blocos, e então foi implantado aqui em 2009 (Diretor 2).

Segundo a pedagoga desse colégio: “Os estudos acho que contribuíram para a implantação. Eles estavam mais abertos, eles disseram vamos participar, vamos ver o que vai dar” (Pedagoga 2).

Mas a questão dos estudos terem facilitado o processo de adesão parece não ser um fato unânime dos profissionais dos colégios que adotaram o EMpB. A agora a Diretora Auxiliar do colégio 1 relata que no colégio em que trabalhava na época da implantação os profissionais tomaram conhecimento da proposta a partir da reunião da SEED e que não tinha conhecimento de estudos anteriores e solicitações de sugestões para uma nova organização no ensino médio:

[...] na época da implementação do bloco houve apenas essa discussão da SEED, ela veio e nos mostrou o que seria o E. M. por Blocos e perguntou aos professores se eles queriam ou não. [...] daí ela expôs para a gente de uma maneira tão positiva que todo mundo acabou aceitando. Os professores colocaram suas dúvidas, elas responderam e até então foi tranquilo (Diretora auxiliar - Colégio 1).

A representante da APP – Sindicato reforça esse entendimento ao relatar que nem todos os colégios realizaram os estudos conforme solicitado pelo grupo elaborador: “Mas não houve também no âmbito das escolas grandes debates. Em algumas sim, eu diria que 30% das escolas chegaram a fazer um debate. Mas sem instrumentos, era assim: ‘será que vai dar certo?’. Ou era muita mais assim: ‘qual é a

matriz?” O que parece é que os debates estavam mais aflorados naqueles colégios em que os diretores faziam parte da comissão de elaboração.

No colégio 1, a adesão foi definida fundamentalmente pela equipe diretiva. E o repasse aos professores da proposta ocorreu de forma breve:

[...] quando veio o documento nós sentamos com os professores e a matriz curricular é assim, assim, assim, o que acontece é que o que vocês dariam em um ano vocês vão dar em seis meses só que ao invés de três aulas vocês têm seis [...] você vai seguir as diretrizes curriculares no mesmo esquema do ensino anual, não mudou nada nisso, só mudou o número de aulas e quantas vezes você entra na sala [...] foi o último dia letivo e a gente resolveu que a gente ia fazer, aí explicamos, falamos como aconteceria no E. M. por Blocos, e os professores da época acharam uma coisa diferente (Diretor 1).

Foi muito rápido. Foi um processo muito rápido... não vou dizer de um mês para o outro, mas, no início de 2009, porque houve um pouquinho de pressão também por parte da SEED, porque era por Setores e do setor, então quem que não quer o bloco [...] então foram pouquíssimos, eu lembro que na época a adesão foi quase que total, um ou outro colégio que não aderiu (Diretora Auxiliar/professora na implantação – colégio 1).

Assim, frente ao novo ocorreram dificuldades em adequar os diferentes interesses individuais aliados a questões como o tempo, pois, muitas vezes, impossibilitam que decisões sejam tomadas a partir de grandes debates e reflexões envolvendo todo o coletivo. As dúvidas atreladas às possíveis mudanças causaram resistências em alguns e revelam a natureza política da instituição quando do exercício de poder, em que através de estratégias e negociações ocorre a garantia que certos interesses prevaleçam:

Teve resistência de alguns. Porque vou perder, porque professor de português vai ter mais aulas, porque matemática vai perder, você entendeu? [...] aí a direção tem que tomar um partido também. Vai ser implantado e pronto porque também democraticamente [...] se você for analisar não funciona tanto assim, entendeu? Nunca vai agradar todo mundo, então você vai chegar e vamos tentar, foi aí que eu fiz, na época, não no período noturno e sim de manhã. Começou aquela discussão e eu disse: vamos fazer, se não der certo nós voltamos (Diretor 2).

Pela proposta ter sido vista como uma inovação, a novidade parece ser explicativa para algumas resistências: “[...] inicialmente eles ficaram meio assustadinhos” (Diretor 1), “[...] esse dinamismo do bloco assustou um pouco no começo” (Diretor 2). “[...] tudo era novidade para todo mundo, então todo mundo teve que correr um pouco atrás, ficou foi um tiro no escuro, então as pessoas ficaram meio sem rumo num primeiro momento, até absorver aquilo demorou um tempo” (Pedagoga 2).

Conforme relato da Pedagoga do colégio 1:

Nem todos os professores aceitavam o ensino médio por blocos, e às vezes colocavam empecilhos, alguns falavam e ainda falam: “A aprendizagem é um processo contínuo, e o aluno ficar um semestre sem ver conteúdos de várias matérias é muito ruim para o processo de aprendizagem”; ou também, “Os conteúdos são trabalhados muito atropeladamente”.

Vale ressaltar que no documento “Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais: uma proposta de inovação” (SEED/PR) são elencadas ações necessárias para a implantação da proposta:

- Formação Continuada específica para o professor do Ensino Médio Noturno;
- Comissão Permanente – continuidade nas discussões e no aprimoramento desta proposta;
- Proposta de revisão urgente da Resolução Secretarial que trata do porte das escolas.

Quanto à formação, a Coordenadora de Legislação de Ensino comenta:

Em 2009, minha equipe visitou todos os Núcleos das 109 escolas falando com professores e pedagogos de todas as escolas orientando sobre a prática pedagógica. Em 2010, foi realizado em março um curso de formação em todas as disciplinas para o trabalho específico em sala. Cada disciplina (de cada escola) inscreveu um professor que deveria chegar à escola e multiplicar as informações. A equipe passou o ano de 2010 visitando as escolas com falas para professores e alunos sobre os encaminhamentos da proposta e orientações gerais (Coordenadora de Legislação de Ensino - DEB).

No entanto, os entrevistados alegam que o auxílio, inclusive da SEED, foi pouco, ficando a maior responsabilidade, quanto à mudança, a cargo do próprio docente. Já que os relatos colhidos mostram a face autônoma que o trabalho do professor muitas vezes assume mesmo no interior da própria instituição. Quanto as direções e equipe pedagógica acabam ocupando boa parte do seu tempo resolvendo situações de ordem burocrático-administrativa, sendo que as mudanças acabam surgindo mais de iniciativas dos professores individualmente.

A minha opinião é assim, eu penso que quem está fazendo o trabalho, o pior trabalho, na questão da implantação dos blocos, é o professor, porque eu penso que quem enfrentou, enfrentou bem, enfrentou a situação foi o professor, porque houve uma mudança drástica na vida dele na questão dos blocos (Diretor 1).

A equipe pedagógica teve um papel muito importante, mas eu não colocaria toda a responsabilidade nela, foi mais os professores por conta própria, por ver e sentir a necessidade de dar uma aula diferente. Os professores é que vestiram a camisa e fizeram a coisa acontecer com o suporte da equipe pedagógica (Diretora Auxiliar – Colégio 1).

Na medida do possível quando a gente solicitava alguma coisa o colégio dava esse suporte, mas tudo assim na medida do possível, o que o professor precisava, não houve por parte da SEED de vir uma equipe, dá... não, só no início (Diretor 2).

Dessa maneira, alguns professores buscam ajuda nos grupos de interesse comuns, e em grupos formados pelas circunstâncias impostas pelo cotidiano ou até por coleguismo, e assumem papéis na tradução e interpretação da política dentro dos colégios.

Sim, eu lembro que na época teve os grupos de estudo aos sábados no governo Requião, nesses grupos de estudos a gente trocava ideias, a gente trocava muitas ideias, então era muito bom aquele momento, eu lembro que era aqui no... que vinha muitos professores, de vários colégios, e a gente ficava trocando figurinhas, “o que você está fazendo?”, e a gente aprendia muito e trocava informações, como que eles estavam lidando também com o bloco (Pedagoga – Colégio 2).

Sendo os professores os que mais sentiram a mudança os questionamos sobre possíveis motivadores que interferiram para que optassem pela adesão e

implantação do projeto. Para isso, elencamos questões que envolviam aspectos de ordem externa, como pressões realizadas pela SEED, e internas, organizacionais, de gestão, pedagógicas e profissionais, como a diminuição de turmas e de trabalho para o docente.

TABELA 9 - MOTIVADORES PARA ADEÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO EMpB NOS COLÉGIOS PESQUISADOS – 2013 (%)

Motivador	Não interferiu	Pouca interferência	Interferiu	Muita interferência
Pressão realizada pela SEED	8,00	32,00	52,00	8,00
Pressão realizada pela direção do colégio	8,33	45,83	41,67	4,17
Pressão realizada pelos demais profissionais	22,73	54,55	18,18	4,55
Necessidades de mudança no ensino médio	8,00	16,00	52,00	24,00
Possibilidade de melhorar a qualidade de ensino	8,33	8,33	50,00	33,33
Menos trabalho	32,00	36,00	28,00	4,00
Diminuição de turmas pela concentração de aulas	20,00	24,00	52,00	4,00
Possibilidade de maior interação com os alunos	12,50	4,17	54,17	29,17
Aprovação semestral	8,00	12,00	60,00	20,00

FONTE: Pesquisa com docentes – colégios pesquisados.

Segundo a tabela acima o item principal sugerido como não interferiu foi a diminuição de trabalho no EMpB com 32%, seguido de que a implantação estivesse vinculada a pressões de profissionais da escola como pedagogos, pais, outros professores. A diminuição de turmas pela concentração de aulas não influenciou, para 20% dos pesquisados.

Através dos dados vemos que a maior interferência foi a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino ofertado, com 33,3% das respostas, seguida da possibilidade de maior interação com os alunos, 29,1%, aliada às necessidades de mudança no ensino médio, 24%, e da possibilidade de aprovação semestral, 20%.

Vemos, assim, pelos dados apresentados, que os professores demonstram preocupação com os rumos do ensino médio. Isso fica evidente ao escolherem como motivadores que mais influenciaram na escolha de uma nova tentativa de organização dessa etapa, mesmo sabendo que isso interferiria no seu fazer diário nas questões vinculadas ao pedagógico demonstrando preocupação com a qualidade de ensino e com o aproveitamento dos alunos. E ao indicarem a

necessidade de maior interação entre eles e os docentes demonstram preocupação com que o jovem permaneça na escola, interaja com os docentes, sentindo-se acolhido, buscando evitar o abandono.

Dessa maneira, quando analisados conjuntamente os dados de não interferiu e pouca interferência, temos:

- * Pressão realizada pelos demais profissionais – 77,27%;
- * Diminuição de turmas pela concentração de aulas – 68%;
- * Pressão realizada pela direção do colégio – 54,17%.

No que se refere aos itens interfere e causa muita interferência, temos:

- * Possibilidade de melhorar a qualidade de ensino e possibilidade de maior interação com os alunos – 83,33%;
- * Aprovação semestral – 80%;
- * Necessidades de mudança no ensino médio – 76%;
- * Pressão realizada pela SEED – 60%;
- * Diminuição de turmas pela concentração de aulas – 56%.

Posto isso, o processo de implantação ocorrido em 2009 deixa marcas nos colégios pesquisados, vantagens e desvantagens são apontadas pelos entrevistados quanto à organização, pois alegam que com o passar do tempo foram se adaptando e construindo um novo caminho. Assim, a intenção deste trabalho é justamente entender esse processo: quais foram os mecanismos utilizados pelos profissionais de ensino para que a proposta fosse realmente incorporada na realidade institucional?

3.3 OS COLÉGIOS PESQUISADOS

Os colégios estaduais analisados, conforme já tratado na introdução deste trabalho, foram selecionados visando possibilitar a relação entre os contextos de produção do texto e da prática, já que seus diretores participaram do grupo elaborador da proposta, e por pertencerem ao Núcleo Regional de Educação de Curitiba, que conta com o maior número de colégios optantes pelo EMpB em 2009 e que manteve esse percentual em 2012. No entanto, outros condicionantes operaram para que os mesmos, e não outros, ou mais colégios, tenham sido priorizados: o tempo para a realização da dissertação impossibilitou uma maior abrangência de análise, a não aceitação por parte das direções para que a pesquisa se efetivasse no colégio onde atuam e a impossibilidade de deslocamento da pesquisadora a colégios de NREs fora da Região Metropolitana de Curitiba.

Logo, inicialmente buscaremos caracterizar mais aprofundadamente os colégios pesquisados. Quanto à oferta de ensino, turnos, número de alunos atendidos, número e carga horária de profissionais e ao seu Projeto Político-Pedagógico.

Quanto à oferta o colégio 1 oferece o Ensino Médio em Blocos e o ensino médio técnico, nas modalidades integrado (T. administração) e subsequente (T. em administração e logística), sendo que o Ensino Médio em Blocos é ofertado em todos os turnos e os cursos técnicos à tarde e à noite.

Já o colégio 2 possui turmas de ensino fundamental – 6.º ao 9.º ano no vespertino, Ensino Médio em Blocos nos três turnos e ensino médio técnico integrado (T. administração, T. recursos humanos) e subsequente (T. administração, T. contabilidade, T. recursos humanos), nos períodos da manhã e noite.

Quanto ao número de alunos, o quadro é assim distribuído em 2012:

	Colégio – 1		Colégio – 2	
E. Fundamental	Não possui		369	
E. Médio	941	780 – diurno 161 – noturno	747	550 – diurno 197 – noturno
Ensino M. Técnico	270	93 – diurno 177 – noturno	525	292 – diurno 233 – noturno
Total	1211		1641	

QUADRO 8 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2012, NOS COLÉGIOS PESQUISADOS, SEGUNDO MODALIDADE

FONTE: PARANÁ. SEED/PR – Portal Dia a Dia Educação. Dados organizados pela Autora.

(*) Foram utilizados dados de 2012 por estes estarem disponíveis no site oficial da SEED/PR.

Quanto à carga horária destinada às funções de Apoio/Técnico Pedagógicas:

Colégio 1 – 41 funcionários atuam, sendo que 1 na função de coordenação de curso (20h), 4 na função pedagógica (140h), 1 na direção auxiliar (20h) e 1 na direção geral (40h);

Colégio 2 – 42 funcionários atuam, sendo que 1 na função de coordenação de curso (20h), 8 na função pedagógica (220h), 2 na direção auxiliar (80h) e 1 na direção geral (40h).

Quanto à carga horária destinada às funções de regência:

Colégio 1 – 64 professores todos com licenciatura plena;

Colégio 2 – 93 professores, sendo que destes, 1 não é licenciado e os demais possuem licenciatura plena.

Como a análise do Projeto Político-Pedagógico dos colégios possibilita conhecer um pouco mais sobre a realidade presente nas instituições quanto à comunidade atendida, seus recursos estruturais, desafios, objetivos e metas, o quadro abaixo sintetiza o exposto nos referidos documentos:

Tópico observado	Colégio 1	Colégio 2
Caracterização da comunidade	<p>Renda predominante entre três a cinco salários mínimos; Maioria das famílias com residência própria; Maioria dos alunos do noturno inserida no mercado de trabalho; Predominância da mãe como responsável pela casa; Predominância do credo católico; Lazer: sair com amigos, cinema, viagens, leitura e programas de TV; Avaliam a escola (pais e alunos) como boa; Esperam através dela ficarem preparados para o mercado de trabalho.</p>	<p>Predominância de famílias de classe social/econômica entre média e baixa; Possui muitos alunos com defasagem quanto à faixa etária e série em que se encontram (por dificuldades na aprendizagem, desequilíbrio familiar, evasão); Os pais compreendem a importância da escola pública e confiam nela como instituição e parceira na formação e na educação de seus filhos, mesmo que alguns deles não acompanhem o processo escolar de seus filhos como deveriam.</p>
Objetivo	<p>Subsidiar teoricamente a prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre questões de cunho filosófico, sociológico e histórico que permeiam o ato educativo; Propor a prática da Gestão Democrática, que inclua a participação de todos os segmentos do colegiado, de forma que todos participem das discussões e decisões pedagógicas e administrativas, inclusive do Conselho de Classe; Garantir a formação continuada dos profissionais da educação visando à qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como da formação humana dos alunos do ensino médio e profissionalizante.</p> <p>Médio e Profissionalizante. Realizar um ensino crítico que favorece a compreensão da realidade e a contribuição para edificação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.</p>	

continua

continuação

Tópico observado	Colégio 1	Colégio 2
Recursos estruturais	Salas de aula, administrativas, biblioteca, laboratório de informática e quadras de esportes.	Salas de aula, biblioteca, um pequeno auditório, duas salas para vídeo/TV/DVD, um laboratório de informática, quadras para prática de esportes, uma sala para a prática de xadrez, uma sala para o Grêmio Estudantil, uma sala para professores e de hora-atividade.
Principais Problemas	Número excessivo de alunos em sala de aula; Indisciplina e/ou desrespeito aos professores; Desvio da função do pedagogo secundarizada por questões emergenciais; Falta de companheirismo e de prestatividade na realização das tarefas entre a equipe.	Inversão de valores que leva ao desrespeito em todos os níveis da sociedade; A luta pela sobrevivência que dificulta os pais acompanharem a vida escolar e social de seus filhos; Perda da noção de direitos e deveres; Apelos permanentes ao consumismo, ao erotismo e à violência; Precárias condições de funcionamento devido ao número reduzido de funcionários no setor administrativo, serviços gerais e pedagógicos; Demora na substituição de professores e pedagogos em licença médica, ou afastados para a realização de cursos; A baixa remuneração dos profissionais da educação; Turmas numerosas; Descompromisso da maioria dos pais com o desenvolvimento escolar de seus filhos; Indisciplina de alunos com desacato a professores e funcionários; Uso de substâncias ilícitas dentro da escola; pichações; agressões físicas; alunos com baixa autoestima; Conselhos de Classe ineficazes quanto ao tempo e ao objetivo pedagógico; Descumprimento do Regimento Escolar, por parte de professores e de alunos; Alta rotatividade de professores com contratos temporários;

continua

QUADRO 9 - ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

continuação

Tópico observado	Colégio 1	Colégio 2
Principais Problemas		Evasão de alunos no ensino médio noturno, devido à desmotivação, às dificuldades sociais e econômicas, que levam muitos alunos a inserir-se precocemente no mercado de trabalho.
Concepção de Homem, Sociedade e Educação	Relação sujeito e sociedade, vivendo diante de diferentes contradições; Educação que busque dois tipos de qualidade, a formal ou técnica e a política. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A segunda é condição fundamental à participação. Sem esquecer a relação entre o Homem e o Conhecimento, que passa pela relação Homem/Trabalho; O caminho a ser percorrido dependerá dos sujeitos (em especial alunos e professores), do objeto de estudo e do contexto.	Baseia-se na construção de um projeto político social transformador que efetiva a cidadania, o que pede uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades, em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação dos princípios da participação política, já que a cidadania é produto de histórias sociais protagonizadas pelos diferentes grupos sociais; A escola e a educação como base mediadora e articuladora entre o social e o subjetivo/individual, compreendendo que a educação se dá como mediação da existência histórica dos homens, uma vez que é através dela que as novas gerações se introduzem ao tríplice universo das práticas que viabilizam sua existência: a prática produtiva – representada pelo trabalho transformador da natureza física e criadora dos bens naturais da reposição da vida; a prática social – representada pela participação na condução da vida política da sociedade; e a prática simbolizadora – representada pela produção e fruição da cultura simbólica.
Currículo	Baseado na concepção histórico-crítica, um meio “não neutro”, pois supõe sempre escolhas, determinados recortes do patrimônio cultural da humanidade, em que estão presentes interesses, coeficientes de poder, em busca de hegemonia. Entendido como meio de atribuição de sentido ao que é realizado a partir da intencionalidade;	Os conhecimentos científicos necessitam ser reconstituídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo aos novos desafios propostos na sociedade em que vivemos. Sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas.

continua

QUADRO 9 - ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

continuação

Tópico	Colégio 1	Colégio 2
Currículo	Assumem o eixo histórico-cultural que dimensiona o valor histórico do conteúdo, entendendo as mudanças no contexto social e o caráter provisório da produção científica; Os processos pedagógicos devem ser intencionais visando envolver o educando no sentido de lhe oferecer de forma sistemática e significativa os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade em sua trajetória histórico-social, os quais são transmitidos de geração a geração por meio da educação e da cultura.	Assim, o conhecimento resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, portanto, como fato histórico e social, supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.
Encaminhamento metodológico	O professor tem como tarefa ensinar com o compromisso que haja a aprendizagem por parte de todos os alunos, estimulando e suscitando os alunos para a aprendizagem, garantindo a todos, independente de sua classe social, o acesso ao conhecimento. No noturno é fundamental garantir o acesso aos conteúdos científicos, mas com discurso adequado para os alunos, com estratégias diferenciadas; O ato educativo é visto como um ato de interação no qual o professor é o mediador entre o aluno e a realidade prática-teórica de seu tempo. A escola deve desenvolver atividades com vistas à compreensão científica dos fenômenos naturais e das relações sociais, num nível em que a prática cotidiana, por si só, não permite, trabalhando com os conteúdos de forma dialética; cada conteúdo deve ser entendido como parte do todo, porque está repleto de relações políticas, econômicas e culturais presentes na prática social.	Os conteúdos das disciplinas escolares devem ser trabalhados de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano; O trabalho pedagógico deve tomar como marco referencial a teoria dialética do conhecimento partindo da prática social para a teorização sobre ela e retornar à prática social para transformá-la. Essa metodologia dialética deve embasar a forma do professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino a fim de modificar a maneira do aluno se posicionar frente ao senso comum. Seu agir e pensar podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade a partir da análise crítica dos condicionantes sociais.

continua

QUADRO 9 - ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Tópico observado	Colégio 1	Colégio 2
Avaliação	Entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem, com caráter diagnóstico e formativo; O estabelecimento de relações democráticas na escola deve impulsionar uma avaliação também democrática, que avalia todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem e não somente o aluno. Portanto, a efetivação de uma proposta coerente de educação e consequentemente da avaliação requer uma formação contínua do professor no interior da escola e em cursos externos; A avaliação deverá ser contínua e diagnóstica, isto é, deverá acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem com a função de revelar dificuldades individuais e/ou coletivas dos alunos, com o intuito de garantir a aprendizagem de todos.	Deve traduzir o crescimento do aluno e expressar como este se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção de realidade social e, como, enfim, passou da síntese à síntese.

conclusão

QUADRO 9 - ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
 FONTE: Projeto Político-Pedagógico dos colégios pesquisados – 2010.

Assim, em síntese, podemos afirmar que essas instituições de ensino possuem aspectos similares:

a) Atendem uma parcela da população de classe econômica entre média e baixa, alunos com dificuldades acadêmicas ligadas a defasagens na aprendizagem, problemas familiares e evasão, em que os alunos do noturno, na grande maioria, estão inseridos no mercado de trabalho. Os pais são pouco participativos na vida acadêmica dos filhos e no dia a dia do colégio, porém a avaliam como boa e esperam que ela contribua na sua formação;

b) Possuem os recursos estruturais mínimos para o processo de aprendizagem com muitas defasagens quanto ao espaço físico e sua modernização;

c) Apresentam problemas comuns, como defasagens acadêmicas dos alunos, não participação dos pais na vida escolar dos filhos, desmotivação dos alunos pela visão de que a escola não é mais promotora de ascensão social, violência entre alunos, indisciplina, uso de substâncias ilícitas, falta de professores, evasão dos alunos, principalmente os jovens trabalhadores do noturno, demora na

substituição de professores afastados, desmotivação docente pelas dificuldades enfrentadas e na sua valorização, alta rotatividade docente, função pedagógica em segundo plano devido a problemas emergenciais;

d) Possuem uma concepção de homem, sociedade e educação voltada para a importância da escola enquanto agente de transformação social através da compreensão dos determinantes históricos e sociais e a formação de sujeitos capazes de vivenciar plenamente sua cidadania;

e) Assumem um currículo com base na concepção histórico-crítica, sendo os conhecimentos produções humanas respaldadas pelos condicionantes históricos, culturais, econômicos nos quais foram produzidos e, portanto, estão em constante movimento a partir das necessidades e intencionalidades humanas. Devendo os conteúdos ser analisados realizando a devida reflexão sobre seus processos de produção e potencialidades de transformação;

e) Sugerem como encaminhamento metodológico que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada, com estímulo ao avanço individual e de forma dialética, relacionando a parte ao todo, partindo da prática social para a teoria e dessa novamente à prática;

f) A avaliação é assumida como integrante no processo de ensino-aprendizagem com caráter diagnóstico e formativo.

Dessa maneira, o Projeto Político-Pedagógico, elaborado em 2010 pelos colégios, se apresenta como uma produção textual a partir da implantação do EMPB, mas o contexto da produção de texto ocorre a partir de uma releitura realizada, ou melhor, iniciada em 2009 no contexto da prática institucional, visto que as mudanças ocorrem constantemente em um processo de reinterpretação e reelaboração contínuas. Assim, sua análise pode nos trazer indicativos que marcam os contextos que dão contorno à tradução da política.

O primeiro ponto que devemos ressaltar apresenta as características da comunidade atendida. Expõe as comunidades com características similares quanto às condições econômicas e sociais, às dificuldades acadêmicas dos alunos, à grande evasão e que veem na educação possibilidades de melhorias na vida social dos filhos. Porém, enquanto no colégio 1 a comunidade reforça a necessidade de

que a escola prepare seus filhos para o mercado de trabalho, no colégio 2 ela sugere a importância da formação mais geral. Assim, a comunidade atendida e as suas expectativas em relação à escola e sua atuação geram demandas aos sujeitos no sentido de que ocorram processos de tradução das propostas legais pautados nelas e que superem ou minimizem os problemas que afetam a sua realização.

Os recursos estruturais e materiais em defasagem também dificultam que alguns processos inovadores que poderiam ser realizados pelos docentes ocorram. A semestralidade, ao condensar as disciplinas aumentando a sua carga horária, necessita de novas estratégias de ensino para que o professor desenvolva suas aulas de forma mais dinâmica, atendendo às expectativas propostas nos seus projetos que consideram a importância da contextualização dos conteúdos a partir da prática vivenciada pelos alunos, usando estratégias diversificadas e cumprindo a tarefa de ensinar. Igualmente, mecanismos são construídos na tentativa de adequar o que se espera que se cumpra ao que é possível perante os recursos disponíveis.

No encaminhamento metodológico, previsto nos Projetos Político-Pedagógicos, é sugerido também que cabe ao professor estudar, preparar as aulas, selecionar os conteúdos e executar seu plano de trabalho. O que de fato ocorre, porém isso mantém essa atribuição na individualidade de cada docente, reforçando o caráter autônomo que a prática pedagógica pode assumir, o que pode ser indicativo de maiores receios quanto a mudanças e a causa de maiores resistências.

Quanto o item da prática avaliativa, ele não cita a questão da semestralidade, mas contempla que ela deve servir de indicativo para a observância dos avanços atingidos pelos alunos e para a reformulação dos objetivos a serem buscados na ação docente. Esse imperativo traz ao debate a importância de saber como os colégios organizaram suas práticas avaliativas a partir da semestralidade e como isso impactou o trabalho pedagógico.

Como vemos, muitos problemas foram apresentados como entraves institucionais, a indisciplina, a falta de valores familiares, a evasão, a rotatividade docente, a demora na substituição dos professores em licença, a desvalorização profissional acarretando excesso de trabalho ao docente, a desmotivação e desinteresse tanto dos alunos quanto dos profissionais de ensino; e tudo isso gera

mecanismos, tanto para gestores quanto para professores, de como lidar com o que se espera que a escola cumpra e o que ela pode realizar efetivamente.

Posto isso e realizadas as considerações sobre as instituições onde a pesquisa de campo ocorreu, a partir de agora procuraremos descrever os mecanismos que foram utilizados para a tradução da proposta do EMpB.

3.4 A TRADUÇÃO DA PROPOSTA DO EMpB E SEUS MECANISMOS

Os profissionais dos colégios pesquisados utilizaram de diferentes mecanismos para traduzir a proposta do EMpB na instituição. Estes mecanismos foram agrupados em três itens a fim de construir uma forma mais didática de abordá-los, porém com a clareza que na dinâmica escolar eles se encontram emaranhados e que nem sempre é possível a percepção dessa separação: mecanismos administrativos e organizacionais, mecanismos de gestão e participação e mecanismos pedagógicos.

a) Mecanismos administrativos e organizacionais:

O processo de implantação do EMpB influenciou as formas de organização administrativa. A proposta, ao dividir as disciplinas em blocos modificando a estrutura anual para semestral, rompe com a organização formal/tradicional dos colégios de ensino médio regular. Conforme relato da Direção do colégio 1:

Naquele momento para nós era uma novidade, hoje eu penso quando eu pego aluno anual a gente já sabe o que fazer e quem tem EMpB também já sabe como proceder, como agilizar na secretaria a documentação, todo mundo aprendeu porque houve a necessidade dessa aprendizagem e também porque a gente tem que resolver a situação (Diretor 1).

E a Direção continua relatando: “[...] tivemos problema operacional na secretaria no começo, que era horrível, hoje, ela já funciona”. No mesmo sentido, a Direção do colégio 2 coloca que tiveram muitas dificuldades iniciais: “[...] de sistema, de organização interna, teve que mudar tudo”.

Assim, as dificuldades enfrentadas passaram pelo seguinte processo: como abrir as turmas, selecionar professores; e de documentação escolar, como transferências de alunos e histórico escolar. “É questão de abrir matriz curricular, questão até de histórico, saber abrir turmas, ficava aquela confusão, abre turma duas, abre três...” (Diretor Auxiliar 1), “[...] problema da transferência de alunos que vêm de uma escola para outra, porque, vamos supor, no bloco dele tem química e no meu não tem química, então foi um rebuliço total” (Diretor 2).

Dessa maneira, para adequar os aspectos mais burocráticos dos colégios ao novo modelo foram necessários mecanismos voltados à aprendizagem, de como proceder diante dessas situações e de adaptação à nova realidade. “No começo foi meio complicado, precisou adaptar tudo, mas agora já está tudo normal, a gente já se adaptou” (Diretor Auxiliar 1). O fato é assim expresso também pela Direção Auxiliar 2: “[...] houve num primeiro momento aquela adequação na secretaria, muitas dúvidas entre elas, mas, de um modo geral, com o tempo a coisa foi se encaixando”. Já a Direção do colégio 2 assim coloca o problema:

Tivemos dificuldades, tivemos dificuldades sim, não tenha dúvida, primeiro porque era um negócio novo, uma situação nova, então a própria Secretaria de Educação não estava preparada para tudo isso, tivemos problemas no sistema, pois quando você muda tem que mudar também o sistema, como fazer as implantações. Aos poucos a coisa foi se adequando, fomos tirando as dúvidas e no fim acho que acabou se acertando e, hoje, no momento, está funcionando (Diretor 2).

Vale ressaltar que a dinâmica do processo de implantação e das mudanças que necessitariam ser feitas foi vista como: “Foi muito rápido. Foi um processo muito rápido (Diretor 2)”. Além disso, os profissionais necessitaram de uma sobrecarga de trabalho, como ainda relata: “[...] assim corre para lá, corre para atender a direção, a questão da pedagogia, atende alunos e atende pai, mais a escola funcionou” (Diretor 2).

Essa situação relatada por essa direção aponta como a política do EMpB ao ser implantada demandou muito trabalho, gerou instabilidade e trouxe ao diretor preocupações de ordem burocrática, que diminuíram o seu tempo na atuação frente às questões de ordem pedagógica, o que sugere o reforço da individualidade docente na busca de alternativas de ação frente ao novo. O exposto reforça ainda uma das questões salientadas na pesquisa de Gonçalves (2010), que encontrou indícios de que os diretores estavam mais preocupados com as questões de ordem administrativa que de cunho pedagógico. O que acontece é que parece que a demanda foi tanta que a direção precisou “fazer a escola funcionar”, e isso acarretou sobrecarga e falta de tempo, pois demandas urgentes precisaram ser priorizadas.

Assim, algumas estratégias de ação foram criadas pela instituição e se referem à ordem mais administrativa/organizacional. Em termos de matrícula um dos colégios assim relata: “[...] a gente não pega alunos de anual na metade do ano, então a gente já encaminha para uma escola do setor que tenha o ensino regular anual” (Diretor 2). Isso sugere um mecanismo de adequação da proposta à prática, porém traz um transtorno aos alunos que muitas vezes tiveram que se deslocar para colégios mais distantes ao da sua escolha ou da sua possibilidade de deslocamento, o que de fato não condiz com a perspectiva de garantia de acesso e da escola como espaço de inserção de todos.

Dessa forma, a proposta, ao trazer à tona a questão da evasão e ser ela uma preocupação dos colégios optantes, fato que reforçou sua implantação, visto não ser obrigatória, também originou um mecanismo visando combater a evasão principalmente dos alunos do noturno, depois de uma constatação feita pelo colégio de que os alunos realizavam a matrícula e no mesmo dia solicitavam a declaração de matriculado, assim arrumavam um estágio ou emprego e não retornavam às aulas. Esse mecanismo criado pela instituição escolar é assim exposto pela Direção do colégio 2:

[...] declaração para conseguir um estágio, esta é a grande preocupação deles e a gente tem até no início do ano alguns problemas, dificuldades porque o que está acontecendo: o aluno começa e nós não damos nenhuma declaração para ele pelo menos até 30 dias de aula. Ele vai ficar 30 dias pelo menos vindo para o colégio sem pegar a declaração que está matriculado no colégio. É certo? Não é certo porque se você faz a matrícula, você já está matriculado, mas foi uma forma, uma garantia que nós

tomamos. Vamos tentar segurar, para que comece, veja como é, de repente ele nesses 30 dias diz: vou continuar! Porque se damos a declaração ele arruma o estágio e vai embora (Diretor 2).

Esse relato aponta que os mecanismos construídos nem sempre estão alicerçados em perspectivas legais, são “jeitos” criados pela dimensão humana de ação a partir de crenças e da observância de questões presentes naquele espaço de atuação e não podem ser absorvidos por decretos, legislações, pois são constituídos na dinâmica institucional e servem para aquela realidade em específico, ou seja, as escolas possuem particularidades que as fazem únicas.

Outro problema de ordem organizacional que foi apontado seria a falta de docentes por licenças tiradas durante o ano escolar. Essa falta de docentes impacta sobremaneira na organização do EMpB, devido à sua dinâmica. Os colégios relatam esse problema e a falta de apoio da SEED na demora para encaminhar um professor substituto:

Não ocorreu essa conexão ainda da escola com o setor ou com o núcleo, eles parecem que não se atentaram ainda a isso, essa rapidez, então a direção manda essas aulas para o setor e o setor abre lá, mais daí o setor fica aguardando aparecer um professor e essa espera pode durar dois dias, que é o tempo assim recorde, até 20 dias, às vezes o professor que sai de licença de 15 dias não tem substituto, quando ele volta é ele mesmo, não teve ninguém naquele período, os alunos ficaram sem aula (Diretor Auxiliar 2).

[...] no caso de quando o professor tira uma licença ou fica afastado e até vir um professor substituto, vamos dizer que o aluno fique dez dias sem aula, o semestre passa rapidinho, daí esses dez dias fica difícil para o professor recuperar a questão do conteúdo, eu vejo neste sentido, se é anual ele tem mais tempo, agora nesse regime semestral chega ao final do semestre acabou o tempo, fica difícil de recuperar. Quando se afasta aí é difícil, o [professor] de arte faltou uma semana, ele tinha aula na 2.^a e 3.^a, e na outra semana já veio com atestado de 30 dias, entendeu? (Diretor Auxiliar 1).

Nesse aspecto a direção do colégio 1 construiu um mecanismo visando superar ou minimizar o problema apontando a importância da gestão:

Aí eu acho que é mais uma coisa de gestão. É assim, se você já sabe que o professor está doente, ele vai sair, você tem que correr atrás. Quando vejo que o negócio está ficando meio complicado digo para minhas auxiliares, ligue para fulano, vamos ver se ele quer aula, vê se fulano quer mais aula, é assim. Essa semana passada saiu uma professora nossa de arte, a gente já tinha engatilhado outra uma semana antes do dia que saiu a professora. Pois, veja, vamos supor, o aluno ficou duas semanas sem aulas de matemática, o aluno perdeu 12 aulas, é muita coisa, não dá para perder tempo (Diretor 1).

É interessante notarmos que após a política ser implantada não existe uma correlação dela com aqueles que a produziram, nem mesmo na proposta do EMPB, em que os próprios gestores dos colégios eram do grupo elaborador, e em nenhum momento citam que realizam algum tipo de cobrança junto à SEED. Os mecanismos são construídos na própria instituição demandando certa autonomia do gestor. Na fala do Diretor 1 ele se apresenta como responsável pela rapidez ou não da substituição do docente, assumindo um papel que na verdade não seria dele, mas que demonstra sua preocupação com o colégio e que tudo funcione conforme o esperado.

O colégio 2 aponta ainda a preocupação quanto a muitas aulas semanais da mesma disciplina e como isso poderia afetar a dinâmica da sala e causar desmotivação e indisciplina, assim, a forma de superar essa dificuldade foi relatada da seguinte maneira:

[...] a organização e divisão das aulas não pode ficar maçante para os alunos, causando indisciplina, por isso não pode haver mais que duas aulas por dia, aí que a direção teve que pensar nisso, a gente nunca extrapolou os limites, eram só duas [aulas] seguidas no máximo (Pedagoga 2).

Um fato ocorrido no ano de 2012 no colégio 2 chama a atenção por necessitar de uma nova forma de agir diante da situação, o que demonstra que os mecanismos de adequação da proposta à prática ocorrem não somente no ato de implantação, mas durante toda a sua trajetória na instituição, sendo constantemente revistos e reelaborados a partir das necessidades existentes. São processos de reconstrução do já construído, recontextualizações de recontextualizações em um movimento sempre dinâmico. O fato em questão está relacionado a uma maior

reprovação em um dos blocos, o 2. Como relatamos na análise dos documentos da proposta as turmas devem ser pares, com blocos ocorrendo simultaneamente, ou seja, enquanto no primeiro semestre um grupo de alunos está no bloco 1 de uma série outro está no bloco 2, construindo uma paridade. A pedagoga do colégio 2 relata o problema: “[...] bastante reprovação, daí o que aconteceu foi que o bloco 2 inchou e o bloco 1 murchou, isso foi um grande problema”.

Questionada de como o colégio lidou com essa situação, ela relata o mecanismo interno construído pela direção capaz de solucionar o problema:

Aí o que nós fizemos? A direção pegou uma turma e passou para o bloco 1 para não fechar, senão teria que fechar. Eles estão fazendo o bloco 1, mas sabem que têm que terminar o bloco 2 depois, o ano que vem, porque senão não tinha como fechar, não tinha como fazer com os professores, com a distribuição das aulas (Pedagoga 2).

A implantação também trouxe à tona a problemática dos recursos materiais, pois as aulas concentradas necessitavam de estratégias diversificadas: “[...] o uso mais de laboratório, mais aulas de campo. O professor teve que mudar, ir atrás de mais material” (Pedagoga 2). Aqui, cabe ressaltar que as mudanças não vieram acompanhadas de ampliação nos recursos físicos, materiais e humanos. Assim, coube aos colégios, a partir de suas condições estruturais, conduzirem a adequação do novo à realidade existente.

Vemos também que a grande demanda organizacional que os diretores enfrentaram no início da implantação e a falta de recursos financeiros frequentes nos colégios fizeram com que o trabalho docente contasse pouco com a sua participação. O relato a seguir aponta essa situação e sutilmente expõe como os demais profissionais sentiam-se sozinhos e sem recursos para sua atuação: “Na medida do possível quando a gente solicitava alguma coisa o colégio dava esse suporte, mas tudo na medida do possível” (Pedagoga1).

Posto isso, no questionário indagamos os professores sobre as adequações de ordem material: na infraestrutura, no material de apoio, nos recursos técnicos, e com que intensidade isso ocorreu. Assim, a tabela a seguir aponta que algumas modificações foram realizadas nesse aspecto, porém sugere que ainda estão em

defasagem com as reais necessidades ou expectativas dos professores, pois para 28% deles o retorno estrutural e material foi pouco.

TABELA 10 - INTENSIDADE DAS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES MATERIAIS DO COLÉGIO SEGUNDO DOCENTES

Colégio	Nenhuma		Poucas		Algumas		Muitas		Não opinou	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	1	6,70%	5	33,30%	6	40%	2	13,30%	1	6,70%
2	-	0%	2	20%	6	60%	2	20%	-	0%
Total	1	4%	7	28%	12	48%	4	16%	1	4%

FONTE: Material coletado através de questionário aplicado aos docentes dos colégios pesquisados.

O que percebemos é que as modificações de ordem mais estrutural e de recursos materiais sofrem interferência dos recursos destinados aos colégios pela mantenedora e nem sempre os problemas são possíveis de serem solucionados pelas direções. Nos documentos da proposta não há referência de algum tipo de vinculação de maiores recursos às instituições participantes, mesmo assim a análise dos dados apresentados indica que os colégios se empenharam em construir mecanismos internos para melhorar os recursos destinados à viabilidade da proposta na prática institucional. Também a adesão ao Ensino Médio Inovador¹⁷ parece que foi uma forma que os colégios encontraram de melhorar seus recursos financeiros e materiais, fato esse inclusive reforçado pela SEED.

Dessa maneira, a própria Secretária de Educação na época sugere que o Ensino Médio Inovador surge justamente quando do início da implantação do EMpB no Paraná: “[...] nesse momento surge o Ensino Médio Inovador do MEC como possibilidade de recurso para financiar projetos de ensino médio” [Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná]. E continua

¹⁷ O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do PDE, como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Tem por objetivo 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 e as demandas da sociedade contemporânea. (MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>. Acesso em: 10/06/2013).

relatando o papel articulador entre o governo estadual e o MEC para a implantação do programa nos colégios com o EMpB:

Nós, do Paraná, fomos discutir com o MEC, e eles perguntaram: que projeto vocês têm? Bom, nós temos 200 escolas que estão entrando num projeto novo que é o ensino por blocos. Então a gente financia para vocês. [...] eles poderiam ter recursos a mais porque eles iriam aumentar a carga horária do ensino médio [Superintendente de Ensino da SEED/Secretária de Estado da Educação do Paraná].

A chefe do DEB, Mary Lane Hutner, coloca a seguinte questão quanto à adesão dos colégios com EMpB ao Programa do Ensino Médio Inovador e as possibilidades de financiamento:

O Programa do Ensino Médio Inovador estava em consonância com várias políticas desenvolvidas pelo Departamento de Educação Básica, pois vislumbrava a possibilidade de fortalecimento do ensino médio, como: Biblioteca do Professor, Biblioteca do Aluno, aquisição de materiais para Laboratório, materiais didáticos, Antologia, formação continuada para os professores e agentes educacionais, entre outras. O Programa previa a disponibilidade de recursos financeiros e ampliação da carga horária do aluno com atividades vinculadas ao currículo. O Departamento de Educação Básica direcionou todo o processo de implantação, com a definição das disciplinas, carga horária e a aquisição dos materiais para garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais [chefia DEB].

Assim, a participação no Programa do Ensino Médio Inovador foi uma estratégia utilizada por um dos colégios: “Fazemos parte do Ensino Médio Inovador por causa dos Blocos, temos três oficinas¹⁸ do Inovador” (Diretor 2). O outro colégio, no entanto, não aderiu:

Nós fomos convidados, mas nós não fizemos, sabe por que a gente não entrou no Ensino M. Inovador? Porque, na verdade, o E. M. Inovador é o ensino por Projetos, do jeito que eles colocaram para a escola naquela reunião, fui eu e uma pedagoga, e aí eu disse: “eu não vou me envolver”, já que nós decidimos pelo E. M. por Blocos, vamos fazer bem feito, se você

¹⁸ Ofertadas aos alunos dos colégios que implantaram o Ensino Médio Inovador em contraturno. Direcionadas pela SEED, mas elaboradas pela instituição.

começa a fazer muita coisa você não faz nenhuma e nem outra, por isso eu já vim de lá com a cabeça negativa na questão do inovador (Diretor 1).

Entendemos que perante o aspecto ainda pouco explorado de pesquisas sobre o processo de tradução das políticas em ações concretas alguns destes mecanismos podem ser questionados como ações cotidianas dos colégios no seu fazer diário. Porém percebemos que os mecanismos ocorrem em pequenos eventos, são formas de se fazer a transferência do exposto no texto legal a realidade a qual já está repleta de outras políticas que estão em andamento na instituição, de práticas já condicionadas e questões de ordem cultural e valorativas. São mecanismos construídos, pois não se encontram especificados no texto oficial. Deixam aberturas para a criação, para a atuação dos demais sujeitos, para interpretações e assim modificações ocorrem.

b) Mecanismos de gestão e participação:

Mesmo antes da implantação da proposta do EMpB as direções dos colégios pesquisados utilizaram de estratégias para conseguir a adesão do grupo. Foi realizada em um primeiro momento a interpretação da proposta: “É, foi no último dia letivo [2008], a gente resolveu que ia fazer, aí explicamos, falamos como aconteceria no EMpB e os professores da época acharam uma coisa diferente” (Diretor 1).

[...] a discussão na época lá [no grupo elaborador], e isso nós acabamos levando para o colégio e eu trouxe aqui para a escola e em 2009 foi feita a reunião com os professores, pedagogos, com os alunos, que eles são os principais, e todo mundo na reunião chegou a um acordo para que a gente fizesse essa tentativa dos blocos e então foi implantado aqui em 2009 (Diretor 2).

Dessa forma, o papel de intérpretes fica explícito na fala das direções dos colégios e não se reduziu apenas à interpretação da proposta aos docentes, mas também aos pais e alunos: “O trabalho na verdade da direção é conversar, é encaminhar, nós fizemos reuniões com pais para explicar certinho, como

funcionava” (Diretor 2). “É, fizemos um questionário, houve reuniões com alunos, professores e os pais também, do período da noite” (Diretor 1).

[...] quando veio o documento nós sentamos com os professores e a matriz curricular é assim, assim, assim, o que acontece é que o que vocês dariam em um ano vocês vão dar em seis meses, só que ao invés de três aulas vocês têm seis. Você vai seguir as diretrizes curriculares no mesmo esquema do ensino anual, não mudou nada nisso, só mudou o número de aulas e quantas vezes você entra na sala (Diretor 1).

As direções nesse processo sofreram pressões de pais, alunos e de professores que eram resistentes à implantação. O relato do colégio 1 aponta as dificuldades com os pais e como a direção interviu explicitando e atuando como mediadora entre o interesse institucional e o dos pais: “[...] alguns pais questionaram bastante essa questão” (Diretor Auxiliar 1). “[...] nas reuniões que depois a gente foi chamando para explicar para os pais, dizer como que era a situação. Alguns pais não gostaram” (Diretor 1).

Alguns pais no primeiro momento se assustaram, aí a diretora explicou de novo, gente, é assim, assim, assado, nós vamos ter mais tempo, eles saíram da reunião e vinham aqui: me explica de novo sozinha agora, porque eu não vou perguntar de novo que parece que eu sou boba. Eles vinham aqui e a gente explicava e eles saíam, e agora eles se acostumaram e vêm aqui: que legal aqui é por blocos. Então têm aquelas pessoas que gostam, têm outras que dizem “será que isso dá certo?”.

Já as dificuldades com os alunos são assim apontadas: “[...] alguns alunos meus não gostam até hoje, mas não questionam e continuam na escola, para eles a escola é estar aprendendo, independente de qualquer coisa” (Diretor 1).

Quanto aos professores a direção do colégio 2 relata:

Teve resistência de alguns. Porque vou perder, porque professor de português vai ter mais aulas, porque matemática vai perder. Mas só que..., na verdade, começou assim, aí a direção tem que tomar um partido também. Vai ser implantado e pronto porque também democraticamente se você for analisar não funciona tanto assim. Nunca vai agradar todo mundo,

então você vai chegar e vamos tentar, foi o que eu fiz na época, não no período noturno e sim de manhã, aí começou aquela discussão e eu disse: não, vamos fazer, se não der certo nós voltamos.

Vale ressaltar que a direção do mesmo colégio alega que a não participação dos alunos na decisão sobre a adesão ou não da proposta foi um motivador de maior resistência:

No período da manhã foi mais difícil, porque os alunos não participaram. Na época não participaram, porque a gente decidiu na semana pedagógica. Foi feita uma reunião com os professores e daí ficou vai não vai e optamos por implantar também no período da manhã. Se não der certo a gente volta, quer dizer, os alunos chegaram já com os blocos (Diretor 2).

Fica claro que nesse colégio o papel de argumentação da direção, sua liderança e aquilo que ela espera, seus objetivos para a instituição, acabaram sendo seguidos pelos demais, mesmo que nem sempre por sua vontade. Ao assumirem o papel de intérpretes iniciais da proposta, os diretores pesquisados, não somente expõem o que trata o texto legal, mas o carregam de valores pessoais e institucionais o que pode transformar ou no mínimo influenciar os demais. Aspectos podem a partir da retórica serem hipervalorizados ou minimizados. Pontos podem ser excluídos ou reforçados. Assim, a interpretação poderia ser pensada também como um mecanismo, mesmo que inicial, de adequação do texto político as necessidades institucionais.

O que vemos é que quanto às resistências o mecanismo utilizado por ambas as direções foi o do convencimento. Quando questionadas sobre como agiram com os professores resistentes e os conflitos no processo de implantação, as direções pontuam: “Eu acho que isso é uma questão de encaminhamento, da conversa com o professor” (Diretor Auxiliar 1). “É uma questão de conversa, de convencimento, é a mesma coisa que pai, a gente só entra com a questão do convencimento” (Diretor 1). “Aí vai tudo da forma como direcionar na escola. Aí é que vai do convencimento, do teu poder de argumentação, isso é que é verdade” (Diretor 2).

Para esse processo de convencimento, de conversas com os docentes sobre a interligação da proposta à prática foram realizadas reuniões entre o grupo diretivo e os professores, sendo essa a forma predominante de ação. Os professores ao serem indagados sobre esse mecanismo e com que frequência eles ocorreram indicam que houve reuniões entre eles e a direção e a equipe pedagógica. E a incidência desses encontros sugere que foram realizadas reuniões algumas vezes entre professores e direção, com 52% das respostas. O mesmo ocorre entre eles e a equipe pedagógica, com 48% das respostas.

TABELA 11 - PARTICIPAÇÃO E FREQUÊNCIA NAS REUNIÕES REALIZADAS ENTRE DOCENTES, EQUIPES PEDAGÓGICAS E DIREÇÕES DOS COLÉGIOS

Frequência	Reunião Equipe Direção					Reunião Equipe Pedagógica				
	C. 1		C. 2		Total	C. 1		C.2		Total
Nunca	2	13%	0	0%	8%	2	13%	0	0%	8%
Raramente	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	0%
Algumas vezes	5	33%	8	80%	52%	5	33%	7	70%	48%
Muitas vezes	4	27%	1	10%	20%	4	27%	3	30%	28%
Não opinou	4	27%	1	10%	20%	4	27%	0	0%	16%
Total	15	100%	10	100%	100%	15	100%	10	100%	100%

FONTE: Material coletado através de questionário destinado aos docentes dos colégios pesquisados.

Percebemos ainda que os gestores utilizam dessa mesma estratégia também com os pedagogos. Pois apontam que com frequência se reúnem para manter certa coesão no grupo diretivo. “Estamos sempre reunidos tentando elaborar alguns objetivos que a gente vai passar nas reuniões com os professores, porque às vezes a gente fala a mesma coisa mas de forma diferente e os professores falam mas a pedagoga tal me disse tal” (Diretor 2). Assim, as direções buscam manter a unidade resolvendo conflitos a partir de diálogos em que exploram o papel profissional a ser desempenhado e os objetivos da instituição escolar:

Trabalhamos bastante. Entrou uma equipe nova, por exemplo, entrou uma menina nova, nós tivemos um pequeno conflito de que a pessoa que é mais velha pediu para fazer isso, “Ah, está me mandando? Por acaso você é minha chefe?” Chamei-as e disse: eu não quero que aconteça isso de jeito nenhum, qual o seu papel: pedagoga, o seu também, aqui ninguém manda em ninguém, nós temos que trabalhar em função da escola, não tem outra coisa. [...] então é assim, eu acho que é jogar limpo, chegar olho no olho: é isso, isso, isso (Diretor 1).

A mesma direção narra ainda sobre como constantemente precisa orientar a equipe buscando certa unicidade nas ações e encaminhamentos, visto que nem todos se envolvem da mesma maneira e dão a mesma importância e relevância às situações, e como esse processo auxilia a manutenção de uma estrutura de trabalho mais segura para o docente:

[...] porque se um sair do ritmo, por isso de repente não deu certo em outras escolas, porque um não concorda, outro discorda, mesmo dentro da equipe. A equipe tem que ser coesa, não adianta, direção e equipe pedagógica têm que estar andando no mesmo ritmo, é difícil porque da individualidade de cada funcionário. Esses dias ainda falei para eles: “gente, o que o professor não pode sentir é que nós estamos apagando fogo dentro da equipe”. O professor tem que sentir que a equipe é unida, independente de qualquer coisa devem falar a mesma língua, se 90% acha que deve ser assim os 10% têm que acompanhar (Diretor 1).

Esclarece ainda que as mudanças são realizadas a partir de certos consensos coletivos e assim devem ser seguidas e cumpridas por todos:

Então todos devem seguir, quando a gente decidiu fazer essas mudanças na questão da avaliação, nós sentamos – eu, a diretora auxiliar e a equipe pedagógica. Vamos fazer assim, assim, assado, cada um deu uma ideia. Então chegamos a um consenso e agora todo mundo está falando a mesma coisa (Diretor 1).

Porém, as equipes gestoras esbarraram em outras dificuldades nem sempre possíveis de serem resolvidas com conversas e que impactam na ação pedagógica exercida pelos docentes. Uma dessas questões está no profissional para atuar nessa nova proposta. Segundo a direção do colégio 1:

Sempre se dizia nas reuniões que o professor do E. M. por Blocos teria que ser o escolhido. Quem teria perfil para trabalhar matemática com seis aulas, porque você trabalhar duas, três, quatro aulas é uma situação, seis aulas por semana você tem que ter encaminhamentos diferenciados, você tem que ter uma situação diferente (Diretor 1).

Na realidade, no entanto, isso foi impossível de ser cumprido: “É porque não tinha como dizer esse trabalha e esse não. Não tinha porque eu não ia fazer uma turma e sim todas as turmas” (Diretor 2). Então a Direção sugere que um dos mecanismos de acompanhamento da proposta seria a verificação da ação de todos:

É como eu disse, é a presença de todos e pegar no “pé”. De vez em quando eu pego livro de chamada que a pedagoga nem olhou ainda, eu digo: “pedagoga você já olhou isso aqui?” [...]. Eu tendo um tempinho eu estou com livro de chamada do professor, só olhando se está registrando, se está fazendo chamada, se está fazendo recuperação que tem que ter, os trabalhos como é que estão sendo feitos, que encaminhamento o professor está dando, ando bastante no pátio para procurar saber se eles estão dando aula realmente (Diretor 1).

Já segundo relato da Pedagoga do colégio 2:

[...] para a equipe foi uma novidade, então tivemos também que ir atrás, estudar o que seria esse bloco. Eu penso que a carga da direção ficou sistematizar isso, ver as questões relacionadas ao número de aulas, até a própria questão da proposta da escola político-pedagógica que teve que ser remodelada também, ficar mais em cima dos planejamentos dos professores, porque os planejamentos antes eram anuais, agora modificou tudo.

Percebemos assim, que no decorrer do processo de implantação e execução da proposta do EMpB certos mecanismos foram construídos. Um deles, apontado pelo colégio 2, diz respeito à forma como as direções fazem para que os professores acabem não sendo muito prejudicados quando do fechamento de algum bloco e como isso já é visto dentro de certa “normalidade”:

A gente, entre o setor aqui, a gente faz essa troca de figurinhas, mas é uma coisa que o professor sabe que é um efeito cascata, fechou uma turma o último da lista vai perder, eu já perdi aula, quando era professora. Mas aquele efeito cascata, isso é normal, o professor está ciente, ele sabe, se ele é o último da lista e a escola fecha uma turma ele vai ter que procurar outra escola, que foi o que aconteceu aqui com o inglês, só que como aqui a gente tem um círculo de amigos ela [a professora] foi aqui para o colégio ao lado (Pedagoga - 2).

A mudança, segundo relato da Pedagoga do colégio 2, parece estar incorporada na instituição e na forma de pensar dos seus profissionais. Ela demonstra como os professores adequaram-se ao instituído, mesmo assumindo certos prejuízos pessoais que podem ocorrer, o que confere certo comodismo e a sensação de conformismo e de impotência frente ao que é determinado pelo Estado.

Também percebemos que ocorre em certos grupos entusiastas a proposta um corporativismo, sendo esse um dos aspectos presentes e que compõem a cultura institucional. Esse fato aparece no relato de um dos pesquisados: como os críticos e aqueles que pensam em um retorno ao sistema anual podem sofrer pressão caso queiram impor sua vontade aos demais:

Aqui é engraçado porque criou uma coisa, principalmente no turno da manhã, os professores se uniram. Então se vem alguém, algum pedagogo, e pensa em falar sobre retomar e rever para anual, dá briga, dá briga aqui que é feia a coisa, as pessoas têm que ter muito cuidado ao falar em retornar para o anual, porque os professores vêm com dez pedras na mão. Eles não querem de forma alguma retornar para o anual, a não ser que haja uma perda muito grande de aulas, mas assim tem que ser um motivo muito forte, voltar por voltar, não, então criou-se uma cultura que o bloco funciona, criou-se porque 99% dos professores gostam do bloco e não pensariam em retornar para o anual, não (Pedagoga - 2).

No entanto, isso não é unânime nos colégios pesquisados e reforça que mesmo as escolas que têm singularidades, como as direções terem participado do grupo elaborador da proposta, terem implantado o projeto no mesmo ano e possuírem características comunitárias e objetivos similares, possuem especificidades locais e particulares próprias que conduzem a política para uma ou outra direção. Isso fica evidente no exposto pelo colégio 2 que encontra-se em

processo de repensar a implantação através de questionários aplicados aos docentes e aos alunos.

[...] eu estou fazendo até uma pesquisa [...] como está este questionamento de alguns professores. Daí eu disse: quem decide são vocês. Vocês quem? Os professores, já que têm alguns indecisos. Estou fazendo uma pesquisa com os alunos também. Os professores novos que estão entrando que não têm o conhecimento de como começou isso, têm maior resistência. Têm grande dificuldade porque o professor que entra tem o ritmo diferente, é mais acelerado, porque, só um exemplo, matemática, são seis aulas semanais, se for outro, normal, é três aulas, no máximo quatro aulas, então o professor primeiro precisa entender a filosofia do bloco para depois... e isso é a maior dificuldade que encontramos (Diretor 2).

O retorno para o sistema anual para a direção não deveria ocorrer, pois “[...] em termos pedagógicos eu acho que é viável” (Diretor 2).

A direção do colégio 1 também reforça a fala da pedagoga sobre a possibilidade de rever a implantação, fato que está ocorrendo nos colégios optantes e sendo pesquisado pela SEED:

Eu não sou muito democrática em algumas coisas, não é que eu não sou muito democrática para algumas coisas, mas eu acho que você não tem que ficar abrindo muito para discussão de uma coisa que está dando certo em 90%, para nós, acho que não é o momento de discussão nem com pai, nem com aluno, nem com ninguém, está dando certo (Diretor 1).

Porém desabafam que estão tendo pouco apoio da mantenedora e que mudanças deveriam ocorrer, todavia não com tanta rapidez, pois isso gera confusão e dificuldades aos que colocam a política em ação. Relatam que toda mudança necessita de tempo para ser incorporada, de recursos, de acompanhamento, de adequações na própria legislação a fim de adequar seus objetivos às necessidades institucionais, pessoais e profissionais dos sujeitos que a colocam em ação.

[...] a filosofia da educação não poderia mudar conforme a cabeça de cada governo senão cada quatro anos nós estamos nessa confusão total, você nunca sabe para que lado ir. Você precisa pensar que daqui a quatro anos pode mudar tudo e você não pode pensar uma coisa lá para frente (Diretor Auxiliar 2).

Os professores também expõem que ocorreram pressões para que aderissem à nova proposta. Então questionamos sobre a importância dessas pressões e sua intensidade. No conjunto, temos:

a) Pressões realizadas pela SEED – Dos 25 participantes da pesquisa 52% dizem que esse fator interferiu na decisão, seguido de 32% que acreditam ter esse mecanismo causado pouca interferência;

b) Pressões realizadas pelas direções dos colégios foram assim elencadas: 12% acreditam que isso não interferiu; 4% que interferiu muito; 4% não opinaram; 40% acham que isso teve pouca interferência. Esse dado ficou empatado com aqueles que acreditam que esse fator influenciou com também 40% das respostas;

c) As pressões dos colegas da escola para 48% teve pouca interferência, seguido de 20% que alegam não ter interferido. Para 16% interferiu e 4% dizem ter interferido muito. Nesse item 12% dos pesquisados não opinaram.

Mesmo que a SEED tenha se apresentado como a responsável pela maior interferência com 52%, a sua intensidade foi menor que as pressões exercidas pelas direções e colegas que demonstram impactar muito no processo de adesão. Cada um desses itens consta como 4% das respostas, mas sugerem que interferiu muito. Isso nos reporta a pensar sobre a arena política existente nas instituições de ensino em que alguns sujeitos influenciam nas decisões possuindo certo domínio da situação em relação aos demais que acabam acatando certas imposições mesmo não sendo de sua vontade inicial.

c) Mecanismos pedagógicos:

A proposta do EMpB reorganiza o tempo escolar que de anual passa a ser semestral, a quantidade de disciplinas em cada semestre e a sua carga horária que fica concentrada. Isso rompe com a estrutura formal do ensino médio e traz consigo

muitas mudanças nas questões que envolvem o pedagógico dos colégios. A dinâmica imposta pela proposta pede o repensar dos conteúdos, das metodologias aplicadas, das estratégias pedagógicas, das práticas avaliativas e da recuperação dos conteúdos não apreendidos, o que envolve uma mudança considerável no dia a dia escolar e abre espaço para inúmeras traduções, visto que o texto legal apenas aponta superficialmente esses aspectos, sem, no entanto, delimitar como isso deve ocorrer.

Diante do novo a própria equipe pedagógica, a qual iria dar suporte aos docentes, necessitou refletir sobre sua ação. A direção do colégio 1 assim relata: “Os pedagogos inicialmente ficaram meio assustadinhos. Até porque tudo era novo, mas elas leram, elas foram em cima da questão do trabalho docente e do planejamento do professor, qual seria a coisa mais importante no momento”. Porém, não foram somente elas que fizeram o papel de intérpretes, outros professores assumiram esse papel: “Olha, se eu te falar que foi totalmente a equipe pedagógica eu vou estar mentindo, não foi, alguns professores que se interessaram um pouco mais liam e passavam para a gente, não teve um único” (Pedagoga 2).

Dessa maneira, os encontros entre professores e equipe diretiva foram ferramentas utilizadas para dar o suporte inicial à proposta. Essas orientações quanto às dificuldades relacionadas à prática parece que ocorreram sistematicamente. Para 56% dos 25 entrevistados ocorreram algumas vezes e 36% dizem que foram muitas as orientações recebidas. No entanto, apontam que a SEED enquanto mantenedora e mentora da proposta não realizou um trabalho efetivo de formação inicial dos grupos diretivos e dos profissionais para dar suporte ao que seria realizado. A proposta adentrou nos colégios trazendo demandas desconhecidas e nem sempre possíveis de serem resolvidas pelos profissionais da educação.

TABELA 12 - QUANTIDADE DE ORIENTAÇÕES AOS DOCENTES

Colégio	Nenhuma		Poucas		Algumas		Muitas	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	1	6,70%	1	6,70%	7	46,60%	6	40%
2	0	0%	0	0%	7	70%	3	30%
Total	1	4%	1	4%	14	56%	9	36%

FONTE: Material coletado através de questionário aplicado aos docentes dos colégios pesquisados.

Assim, a pedagoga do colégio 2 aponta a necessidade “[...] de reorganização do trabalho pedagógico. Houve reorganização dos conteúdos escolares e dos planos de trabalho docente realizada em reuniões de orientação e de acompanhamento do processo” (Pedagoga 2). Nesse sentido, o diretor do colégio 1 relata: “[...] então tinha que sentar e ver que encaminhamento nós iríamos dar. No primeiro momento a gente dividiu por blocos como já estava dividido as disciplinas, a gente dividiu por blocos e fizemos reuniões diferentes por blocos diferentes” (Diretor 1). Dessa forma, o mecanismo de organizar as reuniões por blocos de disciplinas foi utilizado pelo colégio a fim de atender sua dinâmica própria e a partir de concepções internas, demonstrando como as instituições criam estratégias de ação a partir de suas concepções.

Igualmente as dificuldades vão aparecendo durante todo o processo de implantação e dizem respeito ao planejamento, à dosagem dos conteúdos e à metodologia utilizada:

[...] na 1.^a reunião pedagógica em 2009, antes do início do ano, a gente sentia um pouquinho de dificuldade quanto ao plano de trabalho docente. Ficaram seis aulas, o que vou fazer com tanta aula? É preocupante porque de repente você pega um professor que é igual matemática, meu Deus do céu, mas a gente só fez aulas geminadas. Uma coisa bem interessante em português, na matemática, principalmente na matemática, você em duas [aulas] fecha pelo menos aquele conteúdo que você se propôs a trabalhar (Diretor 1).

E então tivemos essa grande dificuldade porque o professor estava em um ritmo diferente, e ficou mais acelerado, só um exemplo, matemática, são seis aulas semanais, se for outro, normal, é três aulas, no máximo quatro aulas, então o professor primeiro precisa entender a filosofia do bloco para depois... e isso foi a maior dificuldade que encontramos (Diretor 2).

Vemos que mecanismos foram criados para adequar o novo ao contexto diário: “Língua Portuguesa com seis aulas na semana ela consegue dar uma aula de leitura por semana. Matemática ela pode fazer uma aula, ou duas que seja só de exercícios dentro da sala com o acompanhamento dessa aprendizagem” (Diretor 1).

Tivemos que fazer uso mais de laboratório, mais aulas de campo, então tudo foi reformulado e os professores mudaram também, eu fui uma que tive que mudar alguns conceitos para entrar no sistema de blocos. Eu acho que foi um avanço, o professor despertou, saiu daquela zona de conforto e teve que estudar um pouco mais, procurar novas práticas (Pedagoga 2).

Nesse processo o trabalho dos docentes se intensificou e necessitou de mudanças:

[...] os professores tiveram que se preparar mais, porque geralmente com mais aulas durante a semana, então a preparação das suas aulas para aqueles, vamos dizer assim, mais... desleixados no planejamento das aulas, eles tiveram que rebolar, eles tiveram que suar um pouco porque eram geralmente duas aulas seguidas, então como eu vou prender a atenção dos alunos com duas aulas seguidas, então houve uma conscientização, mas muito positiva, os professores despertaram e saíram daquela coisa só do livro (Pedagoga 1).

No entanto, essas mudanças não ocorreram da mesma forma e tempo para todos os professores e foi preciso que o próprio docente buscasse novas formas de ensinar. A questão de como o professor concebia o ato de ensino-aprendizagem, seus valores e a forma como encaminhava o processo influenciaram na forma como traduziu a proposta para a sua prática cotidiana.

[...] os professores por conta própria, por ver e sentir a necessidade de dar uma aula diferente, porque aqueles professores mais tradicionais até hoje são mais resistentes, porque é uma aulinha aqui em doses homeopáticas. Mas, hoje, eles já se adequaram, já, digamos, entraram no ritmo e estão trabalhando certinho, foi mais no começo, hoje eles estão no ritmo (Pedagoga 1).

Quando abordado se a Pedagoga acreditava que houve mudança na prática desses profissionais, alega:

Aconteceu, talvez um pouco mais tardiamente, mas aconteceu. Eles tiveram que se “coçar” até pela pressão dos alunos. “A professora, aquela professora só dá uma aula assim, não explica nada, fica só sentada e tal, tal, tal”, por cobrança dos alunos, então para não ficar feio perante o grupo eles também começaram (Pedagoga 1).

A pressão exercida pelos alunos e perante o grupo de professores exerce, nesse caso, papel importante no processo de mudança e pode ser compreendida como um mecanismo institucional.

Assim, vemos que no processo de tradução da proposta do EMpB o papel do professor aparece como central. Ele é visto pelos entrevistados como um agente da mudança e é dada muita importância às trocas entre grupos do mesmo colégio e de outras instituições escolares. A pedagoga do colégio 2 afirma:

[...] o professor teve que mudar, ir atrás de mais material, e a gente via isso na circulação dos professores, no empenho dos grupos, nas áreas, de trocaram mais informações, eles tiveram que ter um arsenal de material, é nesse sentido, eu acho que a qualidade melhorou sim, uso mais de laboratórios, tiveram que equipar os laboratórios para levar os alunos. Por exemplo: química, a gente não tinha o laboratório, agora tem porque os professores de tanto pressionarem, que um lado positivo é óbvio, conseguiram (Pedagoga 2).

Essa troca de informações influencia no que é produzido pelos docentes. Sobre esse processo Ball, Maguire e Braun (2012) relatam que existe certa bricolagem nas inovações a partir de empréstimos obtidos a partir de diferentes fontes, que podem ser muito fragmentadas, superficiais e desconectadas, mas que compõem a complexa rede de técnicas, procedimentos e artefatos políticos.

[...] eu lembro que na época teve os grupos de estudo aos sábados no governo Requião, nesses grupos de estudos a gente trocava ideias, a gente trocava muitas ideias, então era muito bom aquele momento, eu lembro que era aqui no colégio, vinham muitos professores [...] e a gente ficava

trocando figurinhas: “o que você está fazendo”, e a gente aprendia muito e trocava informações de como que eles estavam lidando com o bloco, então foi uma oportunidade bem legal (Pedagoga 1).

Vale ressaltar que os estudos realizados pelo próprio colégio e pela SEED a fim de dar suporte ao docente ocorreram, mas nem sempre na frequência desejada por ele. As respostas obtidas nos questionários apontam a seguinte situação:

a) Estudos realizados pelo colégio: 13 dos 25 respondentes (52%) apontam que foram algumas vezes, seguido de 16% que dizem terem ocorrido com muita frequência. Porém, 12% afirmam que nunca participaram e 4% que ocorreram raramente. 16% não opinaram;

b) Estudos promovidos pela SEED ocorreram algumas vezes com 36% dos pesquisados. No entanto, 20% nunca participaram e 20% ainda dizem que ocorreram raramente. 20% não opinaram.

Quanto à troca de experiências entre os professores da mesma escola e de outros colégios, conforme relatado pela Pedagoga do colégio 2, o exercício parece exercer grande influência na prática dos docentes, já que 40% deles assinalam que participaram algumas vezes de momentos de troca com os colegas da mesma escola e 28% apontam que isso ocorreu com muita frequência. A tabela a seguir demonstra o exposto:

TABELA 13 - FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM COLEGAS DO MESMO COLÉGIO

Colégio	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Não opinou	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	2	13%	0	0%	5	33%	4	27%	4	27%
2	0	0%	2	20%	5	50%	3	30%	0	0%
Total	2	8%	2	8%	10	40%	7	28%	4	16%

FONTE: Material coletado através de questionário aplicado aos docentes dos colégios pesquisados.

É interessante observar que a troca de experiências com professores de outros colégios acentua-se ficando em 70% os que alegam que fizeram isso algumas vezes e/ou muitas vezes, ultrapassando a troca realizada entre seus

colegas institucionais, e que somados esses dois quesitos atingem um percentual de 68%.

TABELA 14 - FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM COLEGAS DE OUTROS COLÉGIOS

Colégio	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Não opinou	
	1	2	13%	0	0%	7	47%	2	13%	4
2	0	0%	0	0%	7	70%	3	30%	0	0%
Total	2	8%	0	0%	14	56%	5	20%	4	16%

FONTE: Material coletado através de questionário aplicado aos docentes dos colégios pesquisados.

Vemos também que a questão profissional, o comprometimento docente, fica explícita na fala da Pedagoga do colégio 2. Ela aponta que os docentes gostariam e se preocupam em dar conta dos conteúdos que fazem parte do esperado para aquele grupo de alunos. Demonstra ainda a ansiedade que acompanha muitos docentes entre o que se espera dele, o que ele próprio acredita que deveria fazer e o que realmente ocorre. Abre o debate sobre questões que envolvem o currículo oficial e traz embutida a questão de se pensar sobre o tempo destinado ao ensino, como ocorre a seleção de conteúdo e o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem.

[...] os professores do terceiro ano são excelentes, eles querem dar conta de todo aquele conteúdo custe o que custar e, às vezes, eu não sei se... eu até assisti algumas aulas deles para ver se eles não estão correndo com o conteúdo para dar conta e os alunos ficam perdidos. Os professores que têm comprometimento querem porque querem trabalhar tudo, aí quando a gente vai sentar para cobrar: olhe como está aí o plano, dizem: "o que eu faço? Como eu vou terminar de dar isso daqui?" (Pedagoga 2).

Assim, a mudança no plano de trabalho docente parece que assume características diferenciadas nos colégios, no colégio 1: "[...] o plano de trabalho docente é uma coisa bem individual, não é por disciplina, cada um tem o seu, até porque os encaminhamentos são diferentes e cada um faz o seu" (Diretor 1). Já para o colégio 2: "Cada grupo de professores elabora o plano de trabalho, cada um faz o seu, mas geralmente em conjunto. Para não ficar, por exemplo, se um aluno sai da

manhã e vai para a noite, então o professor tem que estar em sintonia” (Pedagoga 2).

Esse último relato coloca em evidência como nem sempre ocorre uma adequação das aulas para seu público-alvo e expõe certa incoerência entre o que se relata sobre as especificidades do aluno do noturno e o que de fato ocorre nos colégios, demonstrando que nem sempre ocorrem mecanismos diferenciados de ação entre os turnos, mesmo sendo constantemente relatado pelas instituições que isso deva ocorrer.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico e a questão curricular: “A gente usa muito as Diretrizes Estaduais. Elas são o nosso parâmetro, a gente usa as diretrizes” (Pedagoga 2). Mas, aponta que ocorreram mudanças: “[...] adequação em algumas matérias deu tempo para dar mais coisas e em outras eles infelizmente tiveram que cortar, eu acho que em Língua Portuguesa eles tiveram que dar um corte em alguns assuntos, mas no geral tentou-se abraçar todos os conteúdos” (Pedagoga 2). Novamente os colégios e seus profissionais tiveram que adequar a partir das condições presentes os diferentes conteúdos, abarcando alguns em detrimento a outros.

Essa revisão foi realizada através de encontros com os envolvidos e traduzida, recriada, produzindo outro texto político mais próximo da identidade da instituição escolar e com certas características peculiares como o relatado pela Pedagoga do colégio 2, que afirma que houve a preocupação de pensar em uma proposta capaz de se adequar aos dois sistemas, anual e semestral. Essa preocupação ocorre no caso de um retorno ao sistema anterior, demonstrando que o colégio não estava muito seguro quanto aos blocos e sua manutenção:

Aí sim a gente participou e até bastante, tanto que nas semanas pedagógicas a gente ficava mais voltado para trabalhar em cima disso. Hoje a proposta está redondinha, está fechada, está bem tranquila, mas também cabe para os dois uma preocupação da direção se retornasse a proposta teria que se adequar para os dois, então foi uma remodelação que ajudou até no caso de uma possível volta do anual, até ele ficaria mais moderno, digamos assim, ficaria uma coisa mais atual, então todas as áreas se uniram e fomos lá, pusemos a mão na massa, foi um ano de muito trabalho, foi um ano de bastante trabalho, muitas dúvidas (Pedagoga 2).

Dessa forma, a preocupação com a semestralidade repercutiu nos colégios. A crítica sobre os alunos ficarem sem algumas disciplinas todo um semestre foi feita. A Direção 1, no entanto, utilizou de argumentos que minimizassem o efeito dessa crítica sobre o coletivo: “[...] aí os professores de português questionaram que os alunos ficariam sem a disciplina um semestre, mas falei: em contrapartida nós temos a filosofia, a história, a sociologia, a arte, a geografia para dar conta da interpretação, da escrita” (Diretor 1). Novamente, vemos no relato acima como interesses pessoais e o poder argumentativo de líderes institucionais vão desempenhar um papel fundamental na aceitação de políticas, na diminuição de resistências e na produção de consensos. Porém, isso coloca em evidência que no “jogo” institucional sempre vão existir movimentos de resistência, conflitos e grupos consensuais que constantemente encontram-se em disputa.

Também ressaltamos que o processo avaliativo no princípio parece ter sido um fator preocupante para os colégios:

Eu achei que as avaliações no começo estavam um pouco difíceis até porque a gente estava acostumada a uma situação diferente. Você tinha todo aquele tempo para avaliar e quando você via estava terminando o ano, geralmente quando está quase terminando o ano fica todo mundo desesperado e de repente marca prova tudo junto, trabalho todo mundo junto, agora eles têm que ter organização porque é tão rápido que a hora que você vê chegou julho, que a hora que você vê já está dando resultado de aprovado e reprovado, então é rapidinho (Diretor 1).

[...] minha principal dificuldade, e ontem ainda eu estava discutindo isso, quando você fala: a avaliação deve ser processual. Os professores me dizem: “me explica como é processual se em seis meses eu tenho que dar conta de tudo”. Processual seria o ano todo. Aí eles caem matando [...] os professores não entendem que a avaliação se dá no processo que deve durar o ano todo e da forma como são colocados os blocos eles não têm esse tempo hábil para fazer essas avaliações, mesmo tendo o número maior de aulas. Eu tento mostrar para eles que não, que o mesmo número de aulas que eles têm hoje eles teriam durante o ano. Eu converso com eles dessa forma porque você tem que ministrar o conteúdo que você vai dar para você conseguir distribuir esses conteúdos durante esses seis meses, mas mesmo assim eles me dizem que este é o maior problema (Pedagoga 2).

O colégio 2 afirma que a revisão do processo avaliativo possibilitou avanços:

Foi revisto, foi revista a avaliação, a avaliação ficou, foi uma das partes que eu acho que houve um avanço na parte de avaliação, os instrumentos tiveram que ser mais diversificados, a forma de avaliação também diferenciada pelo dinamismo do bloco, não só provinhas tradicionais, então os professores tiveram que ir atrás de outros recursos de avaliação, essa parte eu achei que avançou (Pedagoga1).

No entanto, a distância entre a fala dos professores e a prática demonstra que mecanismos construídos coletivamente podem ser aceitos ou rejeitados pelos docentes, mesmo que aparentemente, e para não sucumbir às pressões dos demais profissionais que utilizam de uma retórica voltada à mudança. Assim, não é possível acreditar que o que foi produzido mesmo que de forma democrática e através de amplo espaço participativo seja realmente efetivado. O professor possui o domínio da ação e é ele que, em última instância, ditará como a sua prática efetivamente ocorrerá, demandando mecanismos de acompanhamento da prática docente pelas equipes pedagógicas.

Vamos supor, a professora fala que é histórico-crítica e quando vai fazer avaliação é uma avaliação totalmente tradicionalista. Aí também não sabe o que a gente pede que eles realizem nos blocos, para fazer os trabalhos, para avaliar os alunos nas apresentações, às vezes ele acaba avaliando mais pela prova. Faz a prova, eles querem que a prova seja um fator primordial (Pedagoga 2).

Além das conversas constantes entre a equipe pedagógica e os professores, da construção de procedimentos a serem seguidos no coletivo, o colégio 1 possui um mecanismo próprio para acompanhar a execução da avaliação:

[...] as provas dessa escola passam pela equipe pedagógica, então, a pedagoga olha o livro de chamada, o plano de trabalho docente, planejamento, no caso, só mudou o nome, ela olha o livro, o plano de trabalho docente e a prova, tem que estar condizente com os conteúdos que foram propostos (Diretor2).

A avaliação passa por mudanças significativas:

[...] nós tínhamos avaliação semestral. Quando a gente mudou para o E. M. por Blocos, nós fizemos dois bimestres por blocos, então o que acontece no cálculo final é que a gente mudou, primeiro bimestre a gente fez uma média ponderada, segundo bimestre divididos por, não, vezes quatro divididos por seis tem que dar 10 para passar, então cada bimestre vale 100 pontos, ele é um pouquinho complicado, nós temos alguns critérios, nós tínhamos prova valendo dois, hoje nós mudamos, hoje as nossas provas valem três cada uma, não deixamos de dar a recuperação, independente se o ensino por blocos é mais condensado (Diretor 1).

A avaliação precisou ser mudada porque a gente chegou a um momento que estava tudo muito solto, tinha professor fazendo duas avaliações valendo cinco cada uma, então a gente padronizou 40 pontos de uma prova formal e 60 pontos o professor fica livre, mas ele tem que fazer uma avaliação de 40 pontos, uma prova, porque se não tinha professor que só dava pesquisa. Não é só aqui, a gente ouvia muito nas reuniões que a gente ia que estava muito solto. Então a gente partiu para ter meio que uma semana de provas e para dar uma organização. Se não fica muito solto e daí perde um pouco do curso e cada professor faz o que quer e vira uma bagunça (Pedagoga 2).

Posto tudo isso, a tabela abaixo tem por objetivo apresentar como os professores acreditam ter sido a intensidade das mudanças ocorridas na instituição escolar a partir da organização do EMpB. A tabela 15 mostra a porcentagem de respostas dadas para cada quesito. É possível perceber que a maioria deles acredita que a intensidade das mudanças variou entre algumas e muitas, fato identificado nos dois colégios.

TABELA 15 - INTENSIDADE DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NOS COLÉGIOS PESQUISADOS NA VISÃO DOS DOCENTES

Mudanças	Nenhuma			Poucas			Algumas			Muitas		
	C. 1	C. 2	Média	C. 1	C. 2	Média	C. 1	C. 2	Média	C. 1	C. 2	Média
Projeto P. Pedagógico	7%	0%	7,0%	13%	10%	11,5%	33%	40%	36,5%	47%	50%	48,5%
Sistema de Avaliação	7%	0%	7,0%	7%	0%	7,0%	26%	70%	48,0%	60%	30%	45,0%
Metodologias	13%	0%	13,0%	7%	10%	8,5%	27%	70%	48,5%	53%	20%	36,5%
Matriz Curricular	13%	0%	13,0%	13%	10%	11,5%	40%	60%	50,0%	34%	30%	32,0%

FONTE: Material coletado através de questionário aplicado aos docentes dos colégios pesquisados.

Todos os itens listados acima impactaram segundo os docentes. A proposta do EMpB necessitou de adequação em questões que envolveram todos os aspectos do trabalho do professor. As proximidades das respostas ora variando de uma para

outra a sua intensidade entre algumas e muitas mudanças demonstram que não é possível elencar um elemento principal na mudança. Reforçam também que uma política que repensa os tempos escolares envolve bem mais que pensar na organização estrutural e administrativa, pois demanda mudanças que envolvem a especificidade da escola: o seu fazer pedagógico.

No processo de fazer com que a proposta aconteça nos colégios, seus profissionais assumem papéis que vão desde narradores da proposta aos demais, até críticos que possuem uma postura de confrontação e negação, entusiastas que gostam da proposta, tradutores que apoiam e sugerem situações criativas para os problemas.

Também questionamos os professores sobre como se percebem em relação ao papel desempenhado. Dos 25 respondentes 3 se dizem críticos, 2 entusiastas, 16 colaboradores no sentido de resolver problemas e 3 se colocam apenas como cumpridores do que é determinado.

Alguns trechos das entrevistas/questionários (item: comentários sobre o EMpB) reforçam o papel desempenhado e como um mesmo sujeito pode assumir ora um ora outro papel e como esses papéis estão interligados aos mecanismos utilizados para a tradução da política na prática. A crítica pode ser da proposta em si, como o relatado pelo Professor – colégio 2: “Prefiro o ensino anual.” Sobre os objetivos propostos nem sempre condizentes com as necessidades sentidas pelo docente: “A escola encontra sua razão de ‘ser’ de existir quando se caracteriza como um espaço de ensino-aprendizagem. Toda mudança deveria vir de encontro às necessidades pedagógicas e não apenas ‘administrativas’ (Professor – colégio 1). Ou do próprio trabalho realizado no colégio: “[...] para esse sistema ser eficiente, o professor não pode manter o mesmo tipo de encaminhamento do sistema anual” (Professor – colégio 1).

A crítica também pode ser parcial apoiando apenas alguns aspectos: “Para o professor há praticidades que tornaram nosso trabalho menos ‘penoso’, porém, em termos de informação, de aquisição, os alunos saem perdendo” (Professor – colégio 1). “Aspectos positivos como maior interação entre alunos e professores. Porém, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos ficam um período de tempo sem contato com algumas disciplinas” (Professor – colégio 2).

E o papel de narração/intérprete da proposta pode ser observado em relatos, como o da Direção: “[...] foi o último dia letivo e a gente resolveu o que a gente ia fazer, aí explicamos, falamos como aconteceria no EMpB” (Diretor 1). “[...] nós sentamos com os professores e a matriz curricular é assim, assim, assim” (Diretor 1).

Dessa maneira a direção atuou tanto com os professores como com os pais e alunos: “[...] a gente foi chamando para explicar para os pais, alunos. Dizer como que era a situação” (Diretor 1). “[...] feita a reunião com os professores, pedagogos, com os alunos” (Diretor 2).

A SEED também realizou o papel de intérprete e ao mesmo tempo de entusiasta da proposta: “E a SEED veio com a proposta para a gente aderir ao Ensino por Blocos numa proposta maravilhosa na teoria. [...] e daí ela expôs para a gente de uma maneira tão positiva que todo mundo acabou aceitando” (Professor – colégio 2).

Alguns professores também assumiram esse papel. Isso fica explícito na fala da Pedagoga do colégio 2: “[...] alguns professores que se interessaram um pouco mais liam e passavam para a gente, não teve um único”.

Vale ressaltar ainda que o papel das equipes diretivas não se reduziu a apenas fazer a narrativa dos documentos, mas também a tradução, ao repensar conjuntamente com os professores estratégias de ação: “[...] nós sentamos com os professores e a matriz curricular e pensamos como iríamos fazer” (Pedagoga 2). “E nesse tempo o que eu tenho que fazer, então tinha que sentar, então que encaminhamento nós vamos dar” (Diretor 1). Todavia, muitos assumiram essa função traduzindo em mecanismos práticos as intenções expressas na política a partir de suas possibilidades concretas.

A defesa do EMpB também ocorre. São os entusiastas dela que a mantêm latente nos colégios. Esses muitas vezes utilizam de mecanismos que reforçam suas vantagens. A Direção do colégio 1 afirma: “[...] eu gosto dos Blocos. Eu acho que deixou os alunos mais amigos porque eles ficam mais tempo junto com os professores”, e continua reforçando sua opinião favorável à proposta:

[...] não posso falar de desvantagens porque eu sou daquela pessoa que não busca os problemas. Se realmente o governo, a mudança de governo resolver, realmente, tirar o E. M. por Blocos, eu acho que essa escola vai

sentir muito. Eu sou uma mera diretora, não resolvo nada, mais eu penso que a escola vai mudar muito, até a gente se adequar novamente ao ensino anual será sofrido. (Diretor 1).

Esses entusiastas podem inclusive serem excluídos por colegas que possuem opinião contrária. Isso fica registrado na fala da Pedagoga 1: “É, algumas pessoas são resistentes, não têm coragem de vir falar com a gente de repente porque viu que a gente é defensora do ensino médio por blocos e de repente não queria nem falar com a gente sobre isso, mas, nunca ninguém puxou para trás”.

Dessa maneira, a cultura escolar antes sedimentada pode sofrer interferência de grupos entusiastas que modificam sua forma de agir por aquilo que acreditam. Inclusive em grupos diferentes do mesmo colégio as opiniões podem ser divergentes. A fala da Pedagoga 1 reforça como os professores de um turno apoiam, quase na maioria, a proposta:

Aqui é engraçado, porque se criou uma coisa, principalmente no turno da manhã, que é o turno que tem somente ensino médio, os professores se uniram. Então se vem alguém, algum pedagogo pensar em falar sobre retomar e rever para anual, dá briga, dá briga aqui que é feia a coisa, as pessoas têm que ter muito cuidado ao falar em retornar para o anual porque os professores eles vêm com dez pedras na mão. Eles não querem de forma alguma retornar para o anual a não ser que haja uma perda muito grande de aulas, mas assim tem que ser um motivo muito forte, voltar por voltar, não, então criou-se uma cultura que o bloco funciona, criou-se, porque 99% dos professores gostam do bloco e não pensariam em retornar para o anual, não (Pedagoga 1).

A receptividade dos docentes diante das novas possibilidades, na opinião da Diretora Auxiliar 1, parece que interfere também na maior ou menor aceitação do novo:

A gente tem uma característica aqui no..., já falando da instituição, os professores eles são bem receptíveis, eles são bem tranquilos, tranquilos não vou dizer, mas eles são... eles ouvem as propostas, eles já não vão com aquele momento de rejeição: “não, não queremos”. Eles gostam de estar por dentro, de saber, têm interesse em mudar, então é bem bom de trabalhar aqui por causa disso, os professores têm boa vontade em querer ver outras coisas, estão sempre abertos às mudanças (Diretora auxiliar 1).

Nesse processo de tentativa de manter aquilo que acreditam, os entusiastas e defensores da proposta utilizam de estratégias de argumentação sobre suas vantagens e desvantagens. Isso fica claro na fala da Direção do colégio 2, quando da pesquisa realizada sobre uma possível volta ao sistema anual:

[...] se for para o regular o número de turmas vai diminuir bastante e vai enxugar o quadro de profissionais. São algumas situações, eu coloquei para os professores, então vamos analisar, se vai mudar, vai ter que mudar a matriz e vocês analisaram, se for colocar à risca nós vamos ter só duas aulas de cada disciplina, então eles estão com um ponto de interrogação, pois eles vão perder aula, com certeza, vão perder aula aqui (Diretor 2).

Assim, a proposta desta dissertação foi realizar uma tentativa de estabelecer certos mecanismos institucionais utilizados para que uma proposta política entrasse na complexa trama que existe nos colégios. Trama repleta de outras políticas que acontecem simultaneamente, cerceada pela cultura e valores daqueles que lá trabalham, com uma história peculiar e particular. Dessa maneira, acreditamos que isso foi atingido parcialmente, visto o caráter exploratório da pesquisa.

Definir os limites deste trabalho parece algo bastante fácil diante da pouca pesquisa sobre o tema tanto do EMpB como sobre os processos de transformação de textos legais em práticas, ou seja a tradução das políticas e que coloquem os colégios como partícipes do processo e centro das análises em políticas educacionais. No entanto, nos parece que mais que limites a abertura ao diálogo e reflexão a partir desta ótica poderá gerar frutos que viabilizem a se pensar em outras possibilidades de análise e minimizar o distanciamento entre o que se propõem as políticas educacionais e as necessidades dos colégios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho esteve pautado em desvelar os mecanismos utilizados pelos profissionais de ensino a fim de aproximarem as determinações expressas nas políticas públicas educacionais à sua realidade institucional. Assim, apontamos durante este texto a centralidade da escola, no sentido de que esta a partir de sua prática cotidiana modifica, cria, recria dando significado à política, transformando-a, porém também podendo ser transformada por ela, modificando atitudes, fazeres, crenças, em um processo dinâmico.

Para isso, analisamos, inicialmente, a problemática do ensino médio público no Brasil e no Paraná a fim de perceber a conjuntura que influenciou para que a proposta do EMpB fosse elaborada e como os colégios sofrem as pressões exercidas pela sociedade quanto à qualidade ofertada, principalmente a partir da divulgação dos resultados das avaliações externas nacionais. Percebemos também que o problema da evasão e do ensino noturno exerceu papel significativo para que o Paraná buscasse repensar a estrutura organizativa dos colégios de ensino médio sobre sua responsabilidade. E que eles, no entanto, também exerciam pressão junto à SEED quando cobrados sobre esses mesmos resultados e o que a partir da realidade presente poderia ser feito.

A proposta do EMpB surge então na tentativa de responder a uma demanda social, à pressão exercida pelos sujeitos quanto à qualidade do ensino ofertado nas instituições públicas de ensino médio paranaenses, pois existe uma relação entre o que a sociedade espera da escola, o que acredita ser sua função e finalidade e as políticas produzidas para ela, as quais nem sempre correspondem às suas necessidades reais e estão a serviço de mudanças na estrutura social, porém o inverso também é verdadeiro, nem sempre os colégios, seus profissionais, estão dispostos e possuem condições para mudarem suas práticas e adequar-se ao texto político, mesmo que ele apresente melhorias em relação ao que é realizado. Todavia os colégios sempre constroem mecanismos que interpretam e traduzem o texto político aproximando ou distanciando de sua práxis, ou seja, toda política causa impactos na realidade institucional presente.

Em nossa análise dos documentos sobre o EMpB vimos a preocupação sobre a participação dos sujeitos escolares na definição do seu rumo para que “[...] ocorresse a participação efetiva das diferentes instâncias ligadas à escola” (SEED, 2009, s/p). Participação essa que garantiria a democratização, sendo a diminuição da evasão e reprovação no ensino médio, principalmente no período noturno, objetivo central a ser combatido pela nova proposta, mas também a preocupação com as questões de igualdade e qualidade do ensino ofertado. Questões essas expressas como pontos importantes a serem assumidos como bandeiras do governo paranaense.

Se refletirmos, no entanto, sobre essas questões nos governos democráticos pós 1982, vemos que o Estado sofre interferências das políticas nacionais adequando-se às novas legislações e às demandas por ele impostas. Seus planos de governo, mesmo que alguns com o discurso de participação popular, são produzidos geralmente por assessores externos expressando ideologias, negociações, interesses pessoais e partidários (NADAL, 1997), ou seja, o contexto social e político mais amplo influencia a produção da proposta do EMpB lhe dando contorno.

Nadal (1997) relata que muito das propostas que chegam até as escolas são fruto da expressão de intelectuais que passam a atuar junto a partidos, sindicatos e associações, visando à modificação da prática existente no interior da escola pela “conscientização” dos que lá atuam, geralmente sem entender o que ocorre em seu interior, sem considerar os sujeitos que a colocarão em prática e as várias demandas institucionais. A mesma autora cita os seguintes exemplos:

No Paraná a pedagogia histórico-crítica de Saviani fundamentou o Currículo Básico do Paraná em 1991, Gadotti e sua equipe redigiram o Projeto da Escola Cidadã e Guiomar Namó de Mello transformou o nome de Philippe Perrenoud num dos mais conhecidos, quando assessorou a SEED na gestão Lerner (NADAL, 1997, p. 164).

Assim, analisado a proposta, ao ser elaborada com a participação de diferentes grupos, como sindicato de professores, Conselho Estadual de Educação, representantes de Núcleos e principalmente diretores, o projeto representa avanços

na relação entre produção e execução política. A participação aqui ultrapassa a idealização e o discurso político e se materializa em prática, em ações e tomada de decisão, e se refere à: “[...] democratização da gestão tratando de aumentar a participação popular na esfera administrativa e executiva” (RISCAL; GANDINI, 2010, p. 62), e é diferente da participação política, que se refere à democratização do Estado e ao reconhecimento da soberania popular.

Assim, conforme as considerações até então descritas, é possível apontarmos indícios de como ocorreu no processo de elaboração da proposta o princípio participativo. Houve limites na participação da proposta na medida em que não ocorreram fóruns, seminários ou outros mecanismos de ampla consulta e participação de todos os envolvidos na problemática do ensino médio, essa participação ficou restrita, na sua representatividade, àqueles escolhidos pela equipe da SEED, em cada momento.

Temos, no entanto, que ter consciência que a representatividade, mesmo ocorrendo através de amplos processos de escolha, como a eleição, também não é garantia que a vontade coletiva ocorra. Porém, o amplo debate sobre a problemática do ensino médio envolvendo todos os sujeitos dessa etapa (pais, alunos, professores, funcionários, pedagogos) e a seleção mais democrática dos representantes para elaboração de uma nova organização poderia aproximar e modificar o texto político. Todavia a escolha da comissão de elaboração da proposta ficou restrita à seleção feita pela própria SEED e aos demais envolvidos coube debaterem a situação nos próprios colégios e encaminharem sugestões, o que de fato nem sempre ocorreu ou foi realizado de forma superficial e aligeirada. Isso fica claro pelo relato da representante da APP – Sindicato, que diz que aproximadamente 30% dos colégios realizaram os estudos solicitados pelo grupo elaborador, mesmo sem entender realmente o que estava ocorrendo.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao escolhermos um grupo que nos represente, atribuímos para esses representantes além da possibilidade de fazer valer nossa vontade, também poder para exercê-la. Esse poder, porém nem sempre é utilizado para fazer valer a vontade coletiva. Não é possível que a participação possa garantir mudanças radicais:

Se a administração nos moldes em que a conhecemos parece, em sentido absoluto, não poder perder o aspecto coercivo que lhe é próprio, certamente pode ter esse aspecto minimizado. Uma das formas de minimizar o aspecto coercivo da administração é a participação. Falo evidentemente de participação autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo.

Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder. Ainda, frequentemente é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas.

Uma observação mesmo superficial de algumas experiências participativas revela que os dois aspectos não são excludentes, isto é, que é perfeitamente possível que a coletividade influa sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-la para seus objetivos (MOTTA, 2003, p. 370).

Quando analisamos as sugestões feitas pelas instituições para que ocorresse uma verdadeira mudança no ensino médio, em busca da solução da questão da evasão e reprovação dos alunos, identificado como problema principal, percebemos que somente foram incorporadas à proposta as demandas capazes de serem realizadas sem mudanças nas questões de ordem estrutural do sistema de ensino e sim das unidades escolares. À mantenedora caberia apenas sistematizar a partir dos recursos já disponíveis o que fosse proposto, o que nos leva a considerar que o princípio participativo fica comprometido no sentido exposto por Motta (2003). Assim, a SEED não possibilitou real poder de execução da proposta aos representantes.

Reforçando o exposto temos que considerar que dos estudos realizados nas instituições de ensino a fim de colher dados relevantes ao contexto da prática e que foram apresentados à comissão responsável pela produção do texto político poucos itens foram incorporados à proposta final: a matriz curricular única, a divisão em blocos semestrais e a possibilidade de rever a prática avaliativa. Outras demandas como formação, qualificação profissional, atividades extraclasse, material específico para o noturno, obrigatoriedade de o jovem frequentar o ensino médio, aumento da carga horária, não foram atendidas. Também, essa consulta ocorreu apenas para o

noturno e, na medida em que a proposta foi implantada nos demais turnos, as necessidades do diurno não chegaram a ser levantadas.

Dessa maneira, pensar nos aspectos participativos nos reporta a compreender a possibilidade de que a proposta do EMpB atenda de forma mais acentuada as expectativas dos sujeitos escolares e contribua para as mudanças propostas, pois partiria da realidade presente nas instituições, suas necessidades, anseios e possibilidades e não de escolas idealizadas. Contudo, temos que considerar que nem todos os colégios realizaram os estudos e participaram efetivamente com sugestões e que destes, como já relatado, nem todas as sugestões foram atendidas.

Também a participação dos diretores dos colégios pesquisados no grupo elaborador não eliminou a necessidade, como poderia ser esperado, de tradução da política nas instituições onde atuam, visto estes terem a possibilidade de levar para o debate as necessidades e expectativas do seu coletivo. Para efetivar-se ela exigiu mecanismos realizados no ato da ação, da tradução do texto político em práticas concretas.

Dessa forma, os dados levantados demonstram que não basta a participação inicial dos diferentes segmentos na produção de uma política educacional, ela necessita estar em sintonia com a realidade institucional, suas condições humanas, materiais, organizacionais e estruturais. Mesmo assim ocorrerão processos de interpretação e mecanismos para sua tradução, visto as particularidades das instituições de ensino estabelecidas pelas diferentes dimensões/contextos que nela existem e influenciam: o que é idealizado socialmente como sendo sua função e o que esperam dela, as suas normas internas, as metas atribuídas, as relações interpessoais existentes, os mecanismos de poder, os valores e expectativas individuais, a experiência e formação docente.

A adequação, no entanto, ou a sua proximidade com a realidade dos colégios poderia possibilitar que houvesse maior tranquilidade na atuação docente, evitando que certos mecanismos demandassem tanto tempo aos gestores quanto aos professores. Também trariam mais segurança diante do novo, pois estariam alicerçados em dados concretos e não em idealizações, e ficou evidente, nesta

pesquisa, como inovações causam desequilíbrio nas ações e interferem nem sempre positivamente nos colégios.

Assim, uma das queixas apresentadas seria sobre a rapidez com que novas políticas são incorporadas ao dia a dia escolar e como isso prejudica o andamento do já instituído, necessitando de novas formas de ação, de tal modo os colégios encontram-se em constante mudança de rumos gerando expectativas negativas frente às possibilidades reais de uma nova política. Na proposta do EMpB isso ficou claro quando os colégios organizaram seu Projeto Político-Pedagógico visando sua adaptação tanto à semestralidade quanto à anuidade do ensino, caso ocorra o retorno do sistema anual. Acontece que há sempre uma expectativa de nova mudança, outra inovação, ficando o professor muitas vezes sem rumo.

Mas vale ressaltar que a proposta difere de outras políticas públicas quanto à possibilidade de adesão, de cunho não obrigatório. Entretanto há de se pensar que ocorreram pressões também internas que contribuíram para que os sujeitos escolares aceitassem modificar o já instituído pelo novo e esses dados aparecem como indicativos nos colégios pesquisados e apontam como as instituições de ensino estão marcadas por relações de poder.

Motivadores internos como a criação de sentido para a ação pedagógica, a resolução de problemas institucionais, a facilidade e praticidade na execução das atividades cotidianas, o maior e melhor aproveitamento do tempo, a melhoria no processo de aprendizagem, a oportunidade de mais recursos materiais e financeiros são alguns dos objetivos que movem as instituições escolares a repensar sobre sua prática, a aceitar e implantar uma nova proposta política na sua prática, criando estratégias para que o que foi proposto pelo texto legal seja absorvido pela realidade presente.

A possibilidade de adesão, no entanto, a uma política não é muito comum pela estrutura do sistema de ensino nacional que influi nos entes federados que ao mesmo tempo em que utiliza da retórica da autonomia às escolas mantém as decisões a nível central, sendo assim a maioria das políticas públicas implantadas de cunho obrigatório.

Dessa maneira, no processo de criação de sentido para sua ação, como já mencionado, alguns condicionantes interferiram:

- * a história institucional com seus valores;
- * a comunidade atendida, bem como o local onde está localizada;
- * a cultura profissional com seus valores, objetivos, rituais, ritmos;
- * a forma como pensa e a filosofia da instituição sobre o que é educar e ser educado, sua concepção de homem, mundo e sociedade;
- * como encaminha o processo de ensino-aprendizagem;
- * as relações de poder existentes e o processo de participação;
- * as pressões externas e internas;
- * outras políticas que já operam na instituição.

Esses motivadores influenciaram nos mecanismos que os colégios adotaram para que a política proposta fosse em maior ou menor escala introduzida e efetivada, nesses casos fizeram uso de certos elementos, negaram outros, transformando e/ou reproduzindo parcelas do texto político.

Cabe ressaltar que o EMpB trouxe elementos que dão grande abertura à ação dos docentes, possibilitando a construção de vários mecanismos de tradução. Seus indicativos foram amplos e versavam sobre a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada devido à concentração das aulas, da construção de um planejamento que considerasse os tempos, conteúdos, metodologias, práticas avaliativas, a necessidade da recuperação de estudos e que garantissem as aprendizagens desejadas, assim apresentou aspectos de um texto *writerly*.

Apresentou também aspectos que se aproximam mais de um texto *readerly* nas questões organizacionais, sendo mais prescritivo e limitador da participação ao definir certas regras gerais como uma matriz única, a paridade dos blocos, a divisão das disciplinas, estabelecendo um parâmetro para todos os colégios atuando como limitadores da ação. Mesmo assim ocorreram mecanismos voltados para as

questões de ordem mais administrativas, construídos a partir das necessidades apresentadas no contexto da prática.

Mas a relação entre a proposta e os contextos locais, materiais, humanos que circundam os colégios de ensino e que a mediam movendo-se através de diferentes espaços institucionais, influenciando as decisões tomadas, não foi devidamente considerada. Isso foi caracterizado pela não vinculação da proposta a recursos estruturais e financeiros às instituições, pela pouca formação ofertada aos profissionais frente aos desafios que o novo apresentaria, pela não adequação da proposta aos anseios de diferentes grupos que se manifestaram com sugestões para a nova organização, por desconsiderar os problemas internos dos colégios, como a necessidade de rapidez para a substituição dos docentes em licença, fato que impacta muito na semestralidade. Ou seja, muitas vezes as propostas governamentais são implantadas sem o aporte necessário cabendo aos gestores e professores assumirem toda a parcela de atuação.

Ressaltamos também que os colégios analisados apresentam a presença de processos de evasão e reprovação escolar em grande escala, mesmo após a implantação da proposta, com rotatividade docente, e faltas frequentes de professores. A estrutura física apresenta necessidade de modificações, visto serem prédios muito antigos e que sofreram desgastes através do tempo. Os recursos materiais também não atendem as expectativas dos docentes quanto às suas necessidades e dos alunos. A cultura profissional, resultado de décadas de construção, vê na semestralidade algo que difere do que é esperado para o nível médio de ensino, e assim há um rompimento do ritmo de trabalho, na aprendizagem e interação entre as disciplinas. As pressões externas feitas pelos pais, alunos, governo e sociedade quanto a resultados da escola agem no sentido de mudança, nas práticas e motivações pessoais e coletivas gerando desconfortos e a sensação de impotência dos professores, diretores, pedagogos frente aos desafios que lhes são apresentados.

Alicerçada por esses contextos os colégios produzem no dia a dia reuniões, trocas, observações, produções, na tentativa de adequar-se às exigências externas e às expectativas internas. Ball, Maguire e Braun (2012), citando Foucault, alegam que as políticas não se desdobram em eventos de grande escala, mas num

complexo “microfísico” em que os professores as constroem a partir de certa criatividade e compromisso. Esses complexos e frágeis esforços produzidos através de diferentes mecanismos institucionais e por diferentes sujeitos buscam manter a estabilidade da organização.

Assim, a proposta do EMpB não pode ser vista como única na instituição. Ela acaba sendo integrada a outras, mais antigas, políticas e práticas, o que gera comparações, conflitos, traduções. No processo de traduzir as políticas o papel dos sujeitos não pode ser ignorado, vimos que não somente os diretores e coordenadores pedagógicos exerceram um papel significativo nas mudanças, houve a presença de entusiastas, professores que adaptaram-se à nova realidade e acreditam nela. Foi possível percebermos, pelos relatos, a presença de críticos que utilizaram de resistência frente ao novo e que nem sempre agem conforme o esperado pelos que apoiam a mudança. Todos esses sujeitos compõem a trama institucional e fazem com que ocorra o movimento constante de ideias, valores, metas, influenciando os resultados obtidos.

Dessa maneira, vemos que a escola não é neutra e assume papéis que a tornam política, pela intencionalidade de suas práticas que determinarão a construção de um real, pois existe uma relação entre o que se espera da escola e é formalizado através das políticas e o que é possível de realizar a partir da natureza humana e material que a constitui.

Nadal (1997, p. 87) coloca que a escola é uma síntese entre:

[...] aquilo que se estabeleceu que deveria ser e o que efetivamente é – é uma síntese operada na qual participam sujeitos, grupos e instâncias diferenciadas, cada qual com seus valores, concepções, crenças, conhecimentos e interesses em função, também, da realidade estrutural na qual estão inseridos.

Assim, este trabalho não objetivou trazer uma receita de quais mecanismos devem ser utilizados para que uma política atinja os objetivos almejados e que seja implantada sem grandes perturbações na realidade presente, pois se isso fosse possível cessariam os problemas atuais da escola. Ademais a complexidade e singularidade presente em cada colégio, frutos de seus contextos, impossibilitam

esse feito, no entanto, os produtores da política deveriam desencadear ações para a compreensão mais ampla possível do cotidiano escolar, suas práticas e seus sujeitos, suas necessidades e potencialidades, com intuito de minimizar a distância entre ações políticas e seus produtos – textos legais e realidade institucional.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2012), as escolas são formadas por diferentes práticas, artefatos e grupos de pessoas que possuem histórias, compromissos pessoais e profissionais, formação diferentes, assim, teorizar sobre o desempenho de políticas na prática pode parecer sempre incompleto e até impossível. Mas todavia o objeto deste trabalho foi desvelado, embora parcialmente: entender que os colégios utilizam de mecanismos para adequar o que foi proposto no texto político à sua prática.

Esses mecanismos são utilizados a fim de gerar certa estabilidade na instituição frente ao novo e ocorrem através de interpretações da política proposta, em que os seus narradores através de seu posicionamento carregado de uma história pessoal e valores influem no sentido do que é proposto. Os mecanismos também se fazem presente nas tentativas de tradução do texto para a ação, são processos em que os sujeitos criam alternativas para fazer com que o pensado politicamente e institucionalmente ocorra. Assim, modificam a política da mesma forma que são modificados por ela.

Dessa forma, os mecanismos que este trabalho captou através de entrevistas, análise de artefatos produzidos, como o Projeto Político-Pedagógico, questionários e nas visitas aos colégios, com certeza não foram todos os mecanismos utilizados – mesmo que isso fosse possível, dependeria de um trabalho de cunho mais etnográfico, o que demandaria tempo e maior experiência de pesquisa. No entanto, esta pesquisa serviu para estabelecer uma visão mais documentada da instituição escolar e pensar na política de uma maneira diferente através da tentativa de compreensão do que ocorre atrás do seu cumprimento.

Cabe ainda ressaltar aqui que mesmo que o objetivo desta pesquisa não tenha sido captar os resultados da proposta do EMpB, a quantidade de dados analisados possibilitou algumas considerações a respeito do assunto e reforçou que toda política nova ao adentrar nos colégios desencadeia modificações internas que produzem resultados nem sempre condizentes com os objetivos que se propunha,

pela distância entre o texto legal e a realidade institucional. Muito mais do que rever pontos falhos observados em uma proposta já implantada readequando-a, o que ocorre é uma constante produção de novas políticas baseadas nas ideologias de seus formuladores.

Compete ainda colocar que a proposta do EMpB quando elaborada previa uma comissão permanente para repensá-la a partir das demandas e necessidades institucionais, porém o fato é que a comissão a partir da implantação não mais se reuniu, ficando a proposta como pensada inicialmente.

Assim, a proposta encontra-se atrelada, principalmente, na forma de distribuição das disciplinas e não em mudanças mais amplas que contemplem as necessidades de uma nova escola de nível médio. No que diz respeito à construção de uma identidade para essa etapa de ensino o EMpB acabou reforçando as diferenças, pois introduziu nos colégios de ensino médio paranaenses mais uma forma de oferta.

Os dados apresentados mostram que a diminuição da evasão ocorre não somente nos colégios que aderiram ao EMpB, mas é uma característica nacional e estadual, aliada à questão do aumento das reprovações, que nos 24 colégios do NRE – Curitiba para o ano de 2011 é de aproximadamente 16%, enquanto que os índices nacionais são de 13,1%, e paranaenses de 12,6%.

A tentativa, se pensada pelo impacto causado, pode estar na contramão da qualidade de ensino apregoada pela política no momento da produção/implantação, geradora de uma visão equivocada de melhoria. Isso pode ser relacionado a respostas dadas por alunos na pesquisa realizada por Gonçalves (2010), em que o aumento da carga horária deixou as aulas cansativas, o ensino mais resumido, trabalhado de forma mais rápida e que os professores não tiveram formação suficiente para a compreensão da lógica e dos objetivos vinculados à política, o que pode ser indicativo de maiores dificuldades para os alunos com déficits de aprendizagem e para os alunos trabalhadores. Todavia, esses dados são iniciais e se reportam a apenas um grupo de instituições. Pesquisas mais amplas e a partir de análises de um período maior de tempo podem trazer outros elementos para esta análise.

Ao mesmo tempo, ao se exigir mudanças nas estratégias utilizadas nas aulas concentradas, os professores não tiveram respaldos materiais, de formação e nem os colégios maiores recursos financeiros para proporcionarem alternativas aos docentes. Esse fator pode ser o indicativo de que o Paraná seja o estado que mais aderiu ao Ensino Médio Inovador e obteve 21% dos recursos (TAVARES, 2013), o qual estava vinculado aos colégios que tivessem aderido ao EMpB. A proposta previa aumento na carga horária para três mil através de disciplinas optativas nas quatro áreas do conhecimento e em contrapartida de recursos financeiros para as instituições optantes.

Quanto à formação, percebemos que tanto os diretores quanto os demais ouvidos destacaram a falta de apoio para os docentes, principalmente na mudança de governo, sendo que o EMpB por ter sido elaborado na gestão anterior ficaria relegado a segundo plano. A falta de uma sólida formação, que envolva realmente todos os colégios e professores de forma permanente fazendo com que estes reflitam sobre suas práticas e construindo novos sentidos e significados, contribui para que não ocorram avanços no instituído ou para que estes avanços ocorram muito lentamente, dependendo do interesse e de ações individuais de cada instituição ou docente.

Assim, entendemos, para fins deste trabalho, a escola como uma realidade única, com uma dinâmica em constante construção a qual pela ação dos sujeitos, suas interações, seus conhecimentos e concepções pode manter a ordem posta ou alterá-la. Assim, conforme de Nadal (2007), os sujeitos escolares são autores, pois criam quando existem espaços para que essa criação ocorra, sendo sujeitos de suas próprias práticas.

Nesse sentido, e por fim, acreditamos que a construção da experiência escolar é realizada pelo próprio indivíduo que articula lógicas de ação que envolve a integração de diferentes estratégias e as suas subjetividades. Essa construção depende de variáveis como a relação tempo e experiências vividas, os papéis assumidos, os grupos de pertencimento, as mudanças pedagógicas já vivenciadas, do contexto global e local, a posição social ocupada no grupo, e se fazem no processo de produção da vida na escola. Porém, através das mediações realizadas entre os professores, nas trocas de experiências, nos estudos coletivos, na formação constante visando à reflexão sobre a ação existe todo um potencial

formador e transformador das práticas existentes em prol da tão almejada qualidade de ensino e resolução ou minimização dos problemas que afetam o ensino médio brasileiro e paranaense.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALVES, T.; PINTO, J. D. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, n. 41, maio/ago. 2011.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004>. Acesso em: 19/05/2009.

BALL, S. J. **Ciclo de políticas/análise de políticas**. Rio de Janeiro: UERJ. (Palestra ministrada para professores e alunos da pós-graduação UERJ em 09/11/2009).

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 19/05/2009.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>. Acesso em: 19/05/2009.

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

BALL J. S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

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

BLASE, J. Las micropolíticas del cambio educativo. **Professorado**, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 6, n. 1-2, 2002.

BORBOREMA, C. D. L. **Políticas de ciclo na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói, RJ**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-163, jul./2001.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, DF.

_____. **Decreto N.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF.

_____. **Emenda Constitucional N.º 59/2009, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF.

_____. **Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF.

_____. **Lei N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF.

_____. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF.

BRASIL/INEP. **Censo da Educação Básica: 2011 – Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2012.

_____. **ENEM** – Relatório Pedagógico – 2008. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Resumo Técnico: Censo Escolar 2010**. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Resumo Técnico: Censo Escolar 2010**. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Sinopse do Professor**. Brasília: INEP, 2009b.

BRUEL, A. L. A política presente na reforma do Ensino Médio no estado do Paraná: algumas reflexões sobre o PROEM. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 39-53, mar. 2007.

CAMARGO, D. B. **Evasão escolar na 1.ª série do Ensino Médio: desafios e superações** – o caso de Joaçaba, Santa Catarina. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Uneoeste, Joaçaba, SC, 2011.

COUTO, C. B.; MARCONDES, M. I. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 440-450, mar./set. 2010.

DIRETRIZES GERAIS PARA UM PLANO DE GOVERNO. Disponível em: <http://www.portaldademocracia.org.br/uploadAddress/planodegoverno_requiao.pdf>. Acesso em: 19/05/2009.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998. p. 23-86.

EZPELETA, E.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

FANFANI, T. E. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasília, de 7 a 9 de junho de 2000. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio.

FERREIRA, S. R. Relatório rendimento escolar do grupo de estabelecimentos (84) que ofertaram o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais no sistema estadual de ensino/Paraná no período de 2009/2011. In: UFPR. **Pesquisa avaliação da implantação do programa ensino médio inovador no Brasil**. Curitiba, 2012.

FIGUEIREDO M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. Conj.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GASPARIN L. J. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Fundação Carlos Chagas Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GONÇALVES, L. F. **Avaliação da política de oferta do ensino médio regular em blocos de disciplinas semestrais, da rede estadual de ensino do Paraná, do ponto de vista daqueles que a concretiza**. Curitiba, 2010.

GOOD, T. L., WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote, 1999.

HOTZ, K. G. A função social e ideológica requerida da escola pública de ensino médio paranaense (1979-2006). **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 4, n. 7, p. 259-272, jan./jun. 2009.

KRAWCZYK, N. **Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2001.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LENDVAI, N.; STBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LINS, E. C. **Ensino Médio no Brasil: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006)**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL, Americana, São Paulo, 2007.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

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

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

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

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Sthephan Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, UEPG, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

MEC. CNE/CEB. **Resolução N.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

NADAL, B. G. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2007.

NASHIKI, A. G. Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa. **Revista Mexicana de Investigación Científica**, v. 15, n. 46, p. 771-802, 2010.

NAVARRO, K. M. **O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, D. A. de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 157-179.

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

_____. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Política Educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E.; OLIVEIRA, D. (Org.). **A Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PARANÁ, SEED. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2. ed. 2005. v. XIII.

_____. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2006. v. XIV.

_____. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2007. v. XV.

_____. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2008. v. XVI.

_____. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2009. v. XVII.

_____. **Coletânea de Legislação Educacional**. 2010. v. XVIII.

_____. **Superintendência de Educação**. Paraná: construindo a escola cidadã. Curitiba, Paraná, 1992.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 2006.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 06/09/2010.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

REIS, A. P. de. **O currículo em ciclos no contexto da prática**: com a palavra, o professor. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RISCAL, S. A.; GANDINI, R. P. C. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. **Reveduc**, São Carlos, SP:

UFSCar, v. 4, n. 2, p. 50-69, nov. 2010. Disponível em:
<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 08/03/2012.

ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTOS, J. T. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo: USP, 1998.

SANTOS, M. E. de M. **Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SEED/DEB. **A proposta de inovação do ensino médio: uma produção coletiva**. SEED/DEB, Coordenação de Legislação e Ensino, Grupo de Estudos 2009. Disponível em:
<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/origem_em_blocos.pdf>. Acesso em: 08/03/2012.

_____. **Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais uma proposta de inovação**. SEED/DEB, Coordenação de Legislação e Ensino, Grupo de Estudos [20--].

_____. **Ensino médio inovador no Paraná**. Curitiba, 2010.

_____. **Instrução N.º 21/2008**. Estabelece procedimentos para organização por blocos de disciplinas semestrais no ensino médio. Curitiba, SEED, 2008.

_____. **O ensino noturno: um novo olhar**. Texto para estudo nas instituições de ensino médio, 2008.

_____. **Resolução N.º 5.590/2008**. Curitiba, SEED, 2008.

SOUSA, A. A. *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas. **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SUED/SEED. **Instrução N.º 04/2009**. Regimenta o ensino médio organizado por blocos. Curitiba: SEED, 2009.

TAVARES, T. M. Interferências do governo federal e de entidades e sujeitos sociais na proposta do Ensino Médio em Blocos (EMpB), no estado do Paraná. In: NUPE, UFPR. **Relatório de Pesquisa**, 2013.

ZIBAS, D. M. L. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 51-81, jan./abr. 2006.