



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FABIANA RODRIGUES NEVES DE SOUZA

**A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR: SIGNIFICADOS, CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO
DE TEXTO E DA PRÁTICA**

Rondonópolis - MT

2020

FABIANA RODRIGUES NEVES DE SOUZA

**A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR: SIGNIFICADOS, CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO
DE TEXTO E DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis - MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696d Rodrigues Neves de Souza, Fabiana.

A Disciplina de História no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador: Significados, contextos da influência, da produção de texto e da prática / Fabiana Rodrigues Neves de Souza. -- 2020
122 f. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901
Tel: (66) 3410-4035 - E-mail: ppgedu@ufmt.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: SIGNIFICADOS, CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA"

AUTORA: Mestranda Fabiana Rodrigues Neves de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 27/05/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca/Orientadora: Doutora Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Interna: Doutora Valéria Filgueiras Dapper
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Externa: Doutora Cátia Regina Assis Almeida Leal
Instituição: Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí

Examinadora Suplente: Doutora Merilin Baldan
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 29/05/2020.

Dedico este trabalho aos meus pais, Claudionor Miranda Neves e Domingas Rodrigues Neves (in memoriam) que me conduziram aos caminhos que hoje trilho com orgulho. De maneira especial, dedico ao meu esposo Wilson de Sousa Alves, e aos meus filhos, Andressa Rodrigues de Sousa e Gustavo Henrique Rodrigues de Sousa, que muitas vezes viveram minha ausência com compreensão. Dedico, ainda, à minha irmã Elaine, que, durante este caminho, me acompanhou com paciência e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida, a saúde e a oportunidade de novas experiências.

À minha família, presente de Deus em minha vida.

Aos meus amigos do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis (UFMT/CUR), e, de maneira especial, às amigas Laudi e Andréia Cristiane, que fizeram com que a caminhada até aqui pudesse ser mais leve, compartilhando comigo as angústias e os prazeres deste momento único em nosso crescimento intelectual. De modo muito particular, agradeço a minha amiga Anabel, que em muitos momentos se dispôs a me auxiliar, sem medir esforços, mesmo tendo suas demandas a cumprir. A ela, que eu carinhosamente chamo de assessora particular, meu muito obrigada.

Aos professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR, por me auxiliarem nesse processo.

A todos os sujeitos da pesquisa: professores de História da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga e membro da equipe gestora, que prontamente atenderam ao meu chamado e deram sua valiosa contribuição.

À professora Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal, à professora Dra. Valéria Filgueiras Dapper e à professora Dra. Merilin Baldan por terem aceitado, gentilmente, participar da minha banca de qualificação e defesa.

De modo muito especial, agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, pela paciência, dedicação e prontidão em me guiar e seguir comigo pelos caminhos desta pesquisa.

*“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que
você não conhece como eu mergulhei. Não se
preocupe em entender, viver ultrapassa
qualquer entendimento.”*

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”. O tema central do presente estudo é a disciplina de História no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tendo como objetivo geral analisar a interpretação e o significado da disciplina de História que compõe a política do ProEMI nos contextos da influência, da produção e da prática. Assim, pensar em políticas educacionais para o Ensino Médio a partir das contribuições de Ball (2014); Ball, Maguire e Braun (2016); Mainardes (2006); Kuenzer (1988) e Silva (2016), mostrou-se uma possibilidade interessante para o trabalho com este nível de ensino. A presente pesquisa contou, ao todo, com a participação de cinco sujeitos, sendo quatro docentes de História da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP) e um membro da equipe gestora da escola, localizada na região central de Rondonópolis, Mato Grosso. O processo de investigação orientou-se por uma perspectiva metodológica qualitativa, fundamentada no método ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e utilizou como instrumentos a coleta de dados por meio de entrevistas, análise documental e bibliográfica. A pesquisa mostrou-se importante, pois possibilitou a compreensão acerca das influências e tendências presentes na política do ProEMI, bem como, permitiu analisar como esta política foi interpretada e significada no âmbito da prática. Assim sendo, ressalta-se que, embora tal política, ao ser estabelecida na EEMOP, tenha se constituído como instrumento para planejamento das ações docentes, deixou de fora a disciplina de História, considerada fundamental para a formação integral dos alunos. Entretanto, as entrevistas demonstraram, sob a ótica desta pesquisadora que, os docentes desta disciplina, a partir de suas subjetividades, fizeram uma releitura e deram nova interpretação à política do ProEMI, de modo que conseguiram inserir a História nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Ensino Médio. ProEMI.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Group Educational Public Policies, of the Postgraduate Program in Education, of the Human and Social Sciences Institute, of the Federal University of Rondonópolis, in the research line “Teacher Education and Educational Public Policies”. The central theme of the present study is the discipline of History within the scope of the Innovative High School Program (ProEMI), having as general aim analyzing the interpretation and the meaning of the discipline of History which composes the policy of ProEMI in the contexts of influence, of production and of practice. Thus, thinking about educational policies for High School from the contributions of Ball (2014); Ball, Maguire and Braun (2016); Mainardes (2006); Kuenzer (1988) and Silva (2016), has shown an interesting possibility for the job with this level of teaching. The present research altogether counted with the participation of five individuals, being four teachers of History of Major Otávio Pitaluga High School (EEMOP) and a member of the managing staff of the school, located in the central region of Rondonópolis, Mato Grosso. The process of investigation was guided by a qualitative methodological perspective, underpinned in the method policy cycles of Stephen Ball and Richard Bowe, and utilized as instruments the data gathering through interviews, document and bibliographical analysis. The research showed to be important, because it enabled the comprehension of the influences and tendencies present in the policy of ProEMI, as well as, allowed to analyze how this policy was interpreted and given meaning within the scope of the practice. Therefore, it is highlighted that, although such policy, by being established at EEMOP, has been set as instrument for planning of teaching actions, it left out the discipline of History, considered fundamental for the integral education of the students. However, the interviews showed, from the view of this researcher, that the teachers of this discipline, stemming from their subjectivities, did a rereading and gave new interpretations to the policy of ProEMI, in such a way that they were able to insert History in their pedagogical proposals to be developed in the school.

Keywords: Education. Educational Policy. High School. ProEMI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIC	Campos de Integração Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio
EEMOP	Escola Estadual Major Otávio Pitaluga
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Estação de Tratamento de Água
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organizações Não Governamentais
PAP	Plano de Ações Pedagógicas

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
PREMEM	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RC	Redesenho Curricular
ROO	Rondonópolis
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ELEMENTOS ESSENCIAIS	21
2.1 <i>Lócus</i> e os sujeitos da pesquisa	27
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	31
3.1 Estado e sociedade	35
4 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO PROEMI	40
4.1 Breve histórico do Ensino Médio	40
4.2 ProEMI: contexto da influência e contexto da produção de texto	61
4.3 A disciplina de História no ProEMI	71
5 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS NO ÂMBITO DO PROEMI.....	78
5.1 Adesão ao ProEMI na EEMOP.....	82
5.2 O ProEMI e sua estruturação na EEMOP.....	89
5.3 A História na política do ProEMI na EEMOP: discurso dos docentes	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	110
Apêndice 1 – Roteiro das entrevistas	119
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação no Brasil se constituiu a partir de inúmeras mudanças, principalmente em relação ao Ensino Médio. Esta etapa da educação básica tem seu histórico permeado pelo relativismo de sua função e continuamente apresentou, em sua narrativa, a dualidade entre a formação intelectual e a formação voltada ao atendimento dos interesses do capital, a partir da formação para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, ainda, que, programada para atender a heterogeneidade de modo homogêneo, a educação, de um modo geral, tem sofrido diversas alterações e, de modo especial, o Ensino Médio tem sido alvo de várias políticas educacionais.

É nesse contexto que apresento esta pesquisa, que se situa no campo das Políticas Educacionais e vincula-se do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR) na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”. Por acreditar na pertinência do assunto, apresento, nesta dissertação, o resultado de uma pesquisa que teve como tema central a disciplina de História no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Para tanto, foi realizada uma investigação acerca da disciplina de História no ProEMI, implantado na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EEMOP), discutindo seus significados nos contextos da influência, da produção de texto e da prática.

Situada na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, a EEMOP é a maior e única instituição educativa da cidade a ofertar, com exclusividade, o Ensino Médio na modalidade regular e tem sido, ao longo dos anos, arena de experimentação de muitas políticas educacionais. Quanto aos participantes da pesquisa, foram eleitos cinco sujeitos, sendo que 98% destes são docentes da disciplina de História com formação em licenciatura plena em História e atuam há mais de 10 anos nesta instituição. Os demais são uma docente de História que está há apenas três anos na escola e o membro da equipe gestora, que tem formação na área de exatas, mas que atua como profissional da educação também há quase duas décadas neste espaço.

A questão problema que norteou este estudo advém da necessidade de buscar compreender como e em que medida uma política de Ensino Médio, que se diz inclusiva, e com intuito de fortalecimento desta etapa de ensino, tem apontado na direção do aprofundamento de algumas disciplinas, em detrimento de outras, em especial, a disciplina de História?

A resposta a essa questão problema ancorou-se em outros questionamentos, que se apresentaram como importantes para esta pesquisa, quais sejam: Como o ProEMI era visto pelos docentes? Conseguiram inserir ou viram possibilidades de trabalhar a disciplina de História nessa proposta? De que forma o fizeram? Qual o significado da disciplina de História para o ProEMI?

Ante o exposto, analisar a interpretação e o significado da disciplina de História que compõe a política do ProEMI nos contextos da influência, da produção de texto e da prática, foi o objetivo geral da pesquisa. Para além da demanda exibida no objetivo geral, apresento ainda os objetivos específicos que são:

- Entender aspectos históricos do Ensino Médio;
- Compreender as influências e tendências presentes na política do ProEMI;
- Analisar como a política do ProEMI é interpretada e significada no âmbito da prática.

A escolha do tema se deu a partir de duas vertentes, a primeira, teórica e acadêmica, que é compreender em que medida uma política de Ensino Médio que se diz inclusiva aponta na direção do aprofundamento de algumas disciplinas em detrimento de outras, e a segunda vertente, de natureza pessoal e profissional, refere-se ao fato de que, enquanto docente de História, não percebi, dentro deste Programa, uma abertura de trabalho que contemplasse os principais objetivos desta disciplina.

Conhecedora da importância que o ensino de História tem para a formação intelectual, cidadã e crítica do estudante, esta situação impulsionou-me a enveredar nesta pesquisa por caminhos que poderiam fazer-me compreender o porquê do distanciamento da disciplina de História no interior desta política. Nesse momento, é interessante lembrar que várias são as concepções relativas ao ensino de História, mas, nos últimos anos, é perceptível um movimento contrário à concepção tradicional de ensino desta ciência, que era pautada numa metodologia voltada à memorização de nomes, datas e feitos considerados históricos. Sendo assim, defendo a importância de um ensino de História que apresente ao aluno a possibilidade de entender que os diferentes processos históricos são formados a partir de diversos elementos. Logo, muito mais que a memorização de dados, a formação histórica deve ocorrer a partir da compreensão de elementos como o tempo histórico, além de demonstrar que o conhecimento nessa área está longe de ser uma verdade única e absoluta, assimilando o fato de que a realidade é multiperspectivada.

Quanto à segunda vertente, é relevante dizer que meu interesse pela educação se apresentou, de acordo com minhas memórias de infância e com relatos de familiares, desde os sete anos de idade, quando ingressei na pré-escola em uma escola pública estadual. Desde

aquela época, já brincava, assumindo o papel de professora dos colegas, papel este que eu adorava exercer, principalmente quando as professoras me solicitavam auxílio na sala de aula, nos momentos em que precisavam sair e deixar um aluno no controle da sala. Para além disso, tinha verdadeira admiração por algumas de minhas professoras, enxergava-as como heroínas, mulheres poderosas, e mentalizava sempre que era isto que eu iria buscar para minha vida profissional.

Toda a minha trajetória estudantil se deu no ensino público e, como não poderia ser diferente, a escolha pela universidade também teve como pré-requisito a característica de ser pública, e isso por dois motivos: primeiro, porque não tínhamos condições de arcar com os custos de uma universidade privada e, segundo, porque as mesmas praticamente não ofereciam cursos de licenciatura que atraíssem minha atenção.

No momento da seleção do curso, a ação de uma docente se fez decisiva para minha escolha, mas na contramão do que se espera de uma interferência docente na vida de um aluno. Tive uma professora de História no Ensino Fundamental II que fazia desta disciplina um verdadeiro tormento em minha vida. Diante disto é que decidi cursar História, justamente para provar que era possível ser docente desta disciplina e trabalhá-la de maneira atrativa e envolvente com os alunos, já que seu conteúdo, para mim, é encantador. Desta forma, inscrevi-me no vestibular no ano de 2002, ingressando na UFMT/CUR, no curso de História, no ano de 2003.

Durante a graduação, além das ações relacionadas ao ensino e à extensão tive a oportunidade de desenvolver meu lado pesquisadora, ao me inscrever e ser selecionada para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que, neste caso, objetivava pesquisar e relatar sobre a trajetória histórica do Curso de História da UFMT/CUR. Participei desse programa durante o ano de 2004, juntamente com a Profa. Dra. Laci Maria Araújo Alves e uma colega de classe, Elba Mesquita. Ao término daquele ano, finalizamos a escrita do relatório de pesquisa, que foi baseado em análise de dados obtidos em arquivos sob a guarda dos Departamentos de Geografia e História, além de entrevistas com professores do CUR. Algum tempo depois, este relatório foi transformado em um artigo que foi publicado em uma coletânea organizada pelo Departamento de História da UFMT/CUR, intitulada “Práticas socioculturais na História Regional”, no ano de 2006.

A pesquisa desenvolvida na graduação foi fundamental para meu desenvolvimento intelectual, possibilitando-me maior facilidade no momento da escrita da monografia de conclusão do curso. Para além desta questão, o resultado dessa pesquisa abriu portas para meu ingresso na profissão docente a partir de um convite de trabalho para lecionar em uma escola

privada da cidade. Ressalto que essa experiência foi fundamental para meu crescimento profissional, uma vez que, além de possibilitar meu início como docente, a referida escola contava com um programa de formação continuada muito bem delineado, o que me possibilitou aprimorar ainda mais minha ação docente.

Em minha caminhada docente enveredei ainda pelos caminhos da pós-graduação, no curso de Especialização em Didática do Ensino Superior na Universidade de Cuiabá (UNIC), Campus de Rondonópolis.

Entretanto, meu interesse por temas relacionados a políticas educacionais surgiu por ocasião de meu ingresso na educação pública de Mato Grosso, no ano de 2012, como professora de História na EEMOP, sendo que as angústias que suscitaram questionamentos começaram, de fato, a partir de 2013 quando esta escola decidiu aderir a política do ProEMI.

Como professora percebi que o ProEMI, apesar de apresentar em sua proposta a ideia de inclusão das disciplinas de maneira interdisciplinar, não conseguia contemplar, em especial, a disciplina de História no sentido de evidenciar múltiplas possibilidades de atuação. Afligi-me perceber que havia uma tendência a concentrar atenção em algumas disciplinas em detrimento de outras e que cabia aos professores de História a tarefa de inserir, quase que forçosamente, esta disciplina no contexto do desenvolvimento da política.

Nos anos de 2016 e 2017, quando exerci a função de coordenadora pedagógica, percebi, de um local diferente do meu de origem e de modo mais amplo, que essa questão não era um problema unicamente meu e que a disciplina de História lecionada por outros docentes também encontrava dificuldades de exequibilidade no contexto do ProEMI. Isso ocorria mesmo após terem transcorrido três anos de sua implantação, o que me fez compreender que não se tratava mais de algo pontual ou que estivesse relacionado ao processo de adaptação.

Nesse cargo, para além das atribuições que são pertinentes a ele, e devido ao ProEMI estar em desenvolvimento na escola, a coordenação deveria trabalhar em parceria com o articulador de projetos, que era uma função ocupada por um docente da escola para atender as demandas do ProEMI.

Entre as funções desenvolvidas pela coordenação pedagógica está o trabalho de orientar os docentes nas questões pedagógicas. Contudo, em relação especificamente ao ProEMI, tínhamos que, juntamente com os docentes, desenvolver estratégias de ação com o intuito de envolver todas as disciplinas com os objetivos da política vigente na escola.

Nesse sentido, no decorrer do trabalho fui percebendo, ainda, que nos textos oficiais do ProEMI as disciplinas de Português e Matemática recebiam destaque como sendo as que mais deveriam sobressair e gerar resultados ditos satisfatórios nos dispositivos de avaliação. Quanto

às demais disciplinas, em poucos momentos houve orientações específicas no tratamento a ser dado a elas. No geral, estavam descritas nos textos da política de maneira genérica e mencionadas como importantes para o processo de ensino aprendizagem a partir do agrupamento e do trabalho interdisciplinar, todavia, conforme dito anteriormente, o foco maior se deu na área de Linguagem, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, e na área de exatas, com evidência para a Matemática. Cabe ressaltar que vários docentes começaram a perceber que suas respectivas disciplinas, não apenas da área das humanidades, mas também de outras áreas do conhecimento, não eram contempladas de maneira explícita nas diretrizes que integravam a política supracitada.

Diante dessa angústia e buscando aperfeiçoamento profissional, decidi principiar a caminhada em busca de uma vaga como aluna regular do curso de Mestrado em Educação, do PPGEdU/UFMT/CUR. O primeiro passo foi ingressar como aluna especial no ano de 2017, especificamente no segundo semestre, cursando a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, ministrada pela Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, minha orientadora. Esta disciplina me auxiliou nos preparativos que antecederam o seletivo para o mestrado, no qual fui aprovada, para iniciar no primeiro semestre de 2018.

Esta aprovação me permitiu colocar em prática o desejo que acalentei durante algum tempo de realizar uma pós-graduação *stricto sensu*, o que potencializaria, assim, minha formação como docente. Sabedora da necessidade da formação continuada docente, partilho das ideias de Paulo Freire (1996) quando enfatiza que,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica [...] (FREIRE, 1996, p. 18, grifos do autor).

Logo no início do ano de 2018 iniciei com minha orientadora os estudos para definição do método a ser utilizado na presente pesquisa. Foi neste momento que conheci o método ciclo de políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe. A partir das explicações de minha orientadora e de leituras feitas em textos e livros dos autores acima mencionados, e também de Jeferson

Mainardes, localizei elementos que me auxiliariam a responder aos questionamentos que me propus a compreender.

Neste momento, vale salientar que os pesquisadores mencionados apresentam a análise das políticas educacionais a partir de três contextos, a saber: contexto da influência, que demonstra a origem e quais influências foram fundamentais para o surgimento da política a ser pesquisada; contexto da produção, que evidencia como ocorreu a escrita/produção do texto político; contexto da prática, local este onde o texto político ganha interpretações dos sujeitos responsáveis por concretizá-la.

Diante disso, o quadro teórico da presente pesquisa foi constituído a partir das contribuições de Ball (2014); Ball, Maguire e Braun (2016); Mainardes (2006); Kuenzer (1988, 1997, 2000); Krawczyk (2000, 2019); Ribeiro (2014, 2017); Foucault (1996, 2008); entre outros, além dos documentos oficiais da política; tais como a portaria de instituição da política do ProEMI nº 971, de 2009, e os documentos orientadores nas versões 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017 e demais escritos que facilitaram o entendimento a respeito do objeto de pesquisa escolhido, de modo a vê-lo como parte de uma conjuntura maior, de elemento não isolado das mudanças que a sociedade vivencia.

Reforço, assim, que a pesquisa pôde proporcionar uma releitura da política do ProEMI de modo a instigar a reflexão acerca do que a referida política propôs e o que de fato alcançou. Isto posto, tenho como principal objetivo analisar a interpretação e o significado da disciplina de História que compõe a política do ProEMI nos contextos da influência, da produção e da prática.

Sobre o significado é preciso considerar que cada pessoa, com base em suas experiências, atribui, aos mais diversos elementos, significados distintos, em um processo que ocorre à medida que o ser humano vai se constituindo como sujeito a partir do ambiente em que está inserido. Costa e Ferreira (2011, p. 215) realçam, assim, que “[...] não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural [...]”.

Neste cenário, em que é possível afirmar que o significado é atribuído de acordo com as situações vividas, é preciso enfatizar que a atribuição de significados, além de relativa, depende também das intencionalidades do sujeito. Costa e Ferreira (2011) acentuam que:

[...] Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. Está-se sempre ressignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona,

complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia (COSTA E FERREIRA, 2011, p. 215).

Nesse sentido, é indispensável frisar que os textos políticos, como os do ProEMI, não possuem significados fechados ou fixos. A interpretação é realizada a partir do chão em que se pisa. A esse respeito, Bowe et al. (apud MAINARDES, 2006) destacam que

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. [...] interpretações diferentes podem ser contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Com a intenção de compreender as questões suscitadas acima é que apresento esta dissertação, fruto de uma pesquisa que se baseou numa perspectiva qualitativa que utilizou como alicerce os fundamentos do método ciclo de políticas na análise da política do ProEMI.

A estrutura desta dissertação se organiza em cinco seções, as quais descrevo a seguir.

Na primeira seção encontram-se elementos introdutórios que demonstram ao leitor o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, sua problematização, o contexto em que surgiu a ideia do objeto de pesquisa bem como a justificativa desta escolha, além de apresentar a estrutura desta dissertação.

Ao entender que a pesquisa científica obriga a uma aproximação do objeto com a metodologia, trago, na segunda seção, os aspectos teórico-metodológicos do ciclo de políticas que nortearam a pesquisa e os motivos pelos quais essa abordagem foi definida. Explano acerca da conjuntura da pesquisa, dos elementos técnicos utilizados e da importância dos sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente ao expor a relevância de seus discursos vistos sob a ótica de Foucault.

Na terceira seção, discuto, brevemente, as políticas educacionais e de Estado, apontando os conceitos elementares de Estado, qual sua função e como este tem se portado diante da tarefa de realizar a propositura das políticas educacionais.

Na quarta seção, exponho um histórico do Ensino Médio em que enfatizo algumas incursões que surgiram nesta etapa de ensino e destaco as bases de origem e implantação do ProEMI, como também, suas principais características, tais como: objetivos da política, a

organização curricular e a disciplina de História dentro dessa política, evidenciando a maneira como é entendida e organizada no âmbito da prática, além de fazer uma análise tocante à importância do ensino de História para esta etapa de ensino. Necessário ressaltar que também contemplo, nesta seção, o contexto da influência e contexto da produção de texto do ProEMI.

Na quinta seção, descrevo o ambiente em que se deu a pesquisa, a EEMOP e a adesão ao ProEMI. Explicito, também, a interpretação dos sujeitos a respeito desta política e a forma como esta foi colocada em prática pelos mesmos diante dos significados que atribuíram a ela. Foi neste espaço que busquei apresentar as análises, utilizando, para tanto, os dados coletados nas entrevistas.

Por fim, teço as considerações finais, em que faço breve apanhado acerca dos contextos da influência, da produção e da prática, momento este em que me posiciono acerca da pesquisa e o entendimento que construí a partir das falas dos sujeitos da pesquisa e do entrelaçamento destas com as informações obtidas nos documentos oficiais do ProEMI.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ELEMENTOS ESSENCIAIS

Na presente seção trato das bases teórico-metodológicas definidas para esta pesquisa, além de apresentar os elementos fundamentais para a escolha da abordagem qualitativa e do ciclo de políticas para analisar a política que é o objeto de estudo desta dissertação. Interessante esclarecer que:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2016, p. 14).

É essencial realçar que pesquisar não se constitui uma tarefa fácil em nossa sociedade. Em vários momentos, e em praticamente todas as instituições convidadas a participar de pesquisas, encontram-se fronteiras a serem ultrapassadas, pois há, no senso comum, a ideia de que a execução da pesquisa se dá com o intuito de fiscalização e julgamentos em relação aos sujeitos envolvidos e suas práticas, sendo que, na verdade, o principal objetivo é demonstrar lacunas e possibilidades de preenchimento das mesmas. A presente pesquisa não fugiu a esta regra.

Apesar de entender que fui privilegiada quanto ao acesso aos sujeitos da pesquisa, o mesmo não ocorreu quanto aos documentos da escola que oficializaram sua adesão à política do ProEMI. Ao buscar por estes documentos obtive da escola a resposta de que estavam arquivados em locais não conhecidos, pois a adesão ocorreu em gestão anterior; justificaram; ainda; que poderiam ter sido enviados à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) ou terem se perdido em meio a tantos papéis que a escola produz diariamente. Assim, foi preciso consultar outros documentos e informações, mas nenhum que apresentasse, de fato e de maneira oficial, os dados da adesão da EEMOP a este Programa. Este foi um desafio a ser enfrentado.

No entanto, mesmo com as dificuldades relatadas brevemente aqui, sabe-se da pertinência da pesquisa científica, em especial, para a área das Ciências Humanas e principalmente em relação a temas que envolvam a comunidade educativa e que discutam as constantes incursões governamentais que se apresentam como parte dos objetivos neoliberais que permeiam a sociedade. Além disso, acredito ser necessário esse debate e defendo a ideia de que a ação de pesquisar se configura também como resistência diante dos desmanches que os

governos neoliberais vêm praticando nestes setores. Fica claro, no cotidiano educacional, que o mundo globalizado e os objetivos mercantis estão inseridos nesta área, tornando-a cada vez mais suscetível à manipulação do capitalismo, e convém reforçar que as intervenções não são apenas locais, mas sim globais. De acordo com Ball (2014, p. 27, grifo do autor), “[...] A política educacional está sendo “feita” em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações [...]”. Portanto, quando pensada, formulada e inserida nas escolas, as políticas educacionais ganham também novas configurações e significados.

Aproveito para apontar que, mesmo com a definição acerca de determinado método para analisar aspectos relativos à educação, sua complexidade exige que, para além de estratégias pré-definidas, a educação seja vista como um processo, um caminho a ser trilhado por subjetividades diversas relacionadas a objetivos que nem sempre correspondem aos interesses coletivos e a objetivos que beneficiem a sociedade como um todo. Ante o exposto, e reconhecendo a educação como dinâmica e flexível, compartilho das ideias de Ghedin e Franco (2008), que afirmam, por exemplo, que

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 40).

Para além destas questões, é preciso enfatizar que os temas de pesquisa emergem de angústias vivenciadas e que a prática não é, sozinha, capaz de respondê-las. Com o tema desta pesquisa não foi diferente e, para desenvolvê-la, utilizei o método ciclo de políticas, de Stephen J. Ball e Richard Bowe, ingleses que escrevem sobre a abordagem capaz de auxiliar na análise de políticas educacionais. Além disso, seguindo a mesma vertente, foram consultadas algumas obras de Jefferson Mainardes, pesquisador brasileiro que colabora com este campo de pesquisa, fundamentando-se, ele próprio, nos autores mencionados acima, trazendo, assim, para o cenário brasileiro, a possibilidade de estudos mais aprofundados sobre as políticas educacionais.

Vale lembrar que ao analisar determinada política educacional é de suma importância fazê-lo levando em consideração a necessidade da articulação entre o macro e o micro. Perceber que há uma ligação entre esses processos se faz necessário como ponto de partida para pesquisas do gênero. Nessa lógica, Mainardes (2006, p. 55) destaca que “[...] o processo político é

entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro [...]”

A abordagem do ciclo de políticas, além de permitir a análise das políticas educacionais, também oferece entendimento quanto ao modo como as políticas são pensadas, produzidas e implementadas a partir dos contextos de influência, contexto da produção e contexto da prática.

De acordo com Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50), “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não tem 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”.

Fica evidente, então, a relevância em analisar cada contexto uma vez que estes se apresentam em vários momentos e são, ainda, resultados de interesses de determinados grupos que acabam ganhando, ao longo do processo, novos significados.

O contexto de influência é onde tudo se inicia, é nesta etapa que as disputas por poder e que os discursos são edificados de modo a buscar objetivos que venham beneficiar alguns grupos mais que outros. No contexto da produção há a materialização dos conceitos que se revelaram no contexto de influência, ou seja, é possível dizer que esses dois contextos estão totalmente interligados, pois um apresenta a visão que defende e, o outro, a escrita, que é a produção dos documentos que faz jus ao pensamento original. Já no contexto da prática, que é o momento em que a ideia da política passa a ser concretizada, ocorrem diversas interpretações sobre o que está posto nos documentos. É o momento em que as políticas educacionais ganham vida conforme a ação dos sujeitos, que são os atores responsáveis por colocar a política em prática. Mainardes (2006) salienta, nesse sentido, que

[...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico [...] (MAINARDES, 2006, p. 58).

Isto posto, a abordagem do ciclo de políticas se apresentou como ideal para esta pesquisa, pois subsidiou a análise do significado da disciplina de História no âmbito da política educacional do ProEMI.

A escolha pela referida abordagem implicou na utilização de métodos como leitura e análise de documentos oficiais, tais como: documento orientador do ProEMI em suas várias versões, portarias, pareceres e resoluções do Ministério da Educação (MEC), bem como uma densa pesquisa bibliográfica, coleta de dados, via entrevistas com cinco participantes

envolvidos no contexto da prática, que, neste caso, são quatro professores de História e um membro da equipe gestora da EEMOP.

Em relação ao tema escolhido é necessário analisar como as políticas educacionais se processam no ambiente educacional. Pensá-las na escola, levando em consideração a maneira como são lidas ou interpretadas pelos docentes, é indispensável, pois, ganham novas interpretações a partir da experiência dos participantes envolvidos. Sobre esse assunto, Ball, Maguire e Braun (2016), com suas contribuições teóricas relevantes para os estudos epistemológicos de política educacional, afirmam que

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas - novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37, grifos dos autores).

Utilizei também a abordagem qualitativa, ferramenta de fundamental importância no processo desta pesquisa, principalmente pela ênfase dada à interpretação e às subjetividades dos sujeitos envolvidos na política do ProEMI. A vertente qualitativa se configurou como necessária, visto que oferece subsídios importantes para a análise científica da realidade da escola.

Minayo (2016) ressalta a utilidade da abordagem qualitativa principalmente porque esta perpassa todas as fases necessárias para a realização de um trabalho científico, sendo elas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Cada uma destas fases é determinante para a pesquisa. A fase exploratória, por exemplo, auxilia no foco a ser seguido, ajuda a delimitar o tema, os objetivos, os aspectos teóricos, metodológicos e o cronograma, enquanto que a fase de análise e tratamento do material empírico e documental é quando é feita a interpretação dos dados coletados que serão relacionados às teorias estudadas.

Outro expoente que examina os discursos, e que utilizei nesta pesquisa, é Michel Foucault. Suas contribuições foram de extrema relevância, pois, conforme o autor, “[...] Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 2008, p. 171).

Foucault se tornou uma opção de aporte teórico para a presente pesquisa a partir da compreensão de elementos que este autor oferece quando demonstra que há, nos mais diversos meios, intencionalidades variadas que estão presentes em textos ou em oralidades. É preciso, nesse sentido, também observar a relevância que o autor atribui às questões históricas para a análise dos discursos. Longe de meras interpretações que podem surgir simplesmente com base no que se acredita estar nas entrelinhas, Foucault argumenta que é preciso rechaçar as explicações muito óbvias, visto que, ao manusear materiais em que o discurso está, bem como trabalhar com falas de sujeitos, tendo em mente que estes são resultado de longos processos formativos e históricos.

Igualmente indispensável é lembrar que, quando se fala em discursos, há, culturalmente, o hábito de vê-los como uma ferramenta de poder, principalmente nos meios acadêmicos e políticos. Em se tratando de política, e devido ao fato de que a mesma está presente em todas as sociedades, é necessário compreender que a preocupação com essa temática é uma via de mão dupla, pois, da mesma forma que há preocupação em analisar discursos, também há preocupação na forma de produzi-los e disseminá-los. Sobre isso, Foucault (1996) ressalta que,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Com efeito, acredito ser fundamental explicitar uma das várias definições de discurso apresentadas pelo autor em sua obra “A ordem do discurso”, ao afirmar que este

[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

É possível, então, perceber que, longe de ser apenas uma ferramenta da comunicação, os discursos cumprem uma função na sociedade que é o controle do que se quer ou não divulgar, do que se quer ou não transformar em verdade absoluta, do que se quer ou não validar como regra a ser seguida e que, de tão forte que se tornou, passe a ser inquestionável pela sociedade. São meios de manipulação da massa que utilizam de meios de comunicação populares e de grande alcance para definir questões políticas diversas; é possível até arriscar, ao afirmar que, nas sociedades contemporâneas, o poder de convencimento, a partir dos discursos proferidos,

sejam eles escritos ou orais, ocupam espaço de destaque e reforçam a ideia defendida por Foucault há muito tempo, de que discurso é poder.

Sob essa perspectiva cabe, então, a reflexão acerca do que realmente se pode definir como um discurso concreto, ou seja, como enunciados se fizeram firmes ao ponto de se transformarem em discursos?

É pertinente ressaltar que na análise do discurso, indissociavelmente, é preciso destacar a importância da formação discursiva que, em outras palavras, é a forma como os discursos são organizados nas sociedades.

A priori, devo frisar que os discursos não surgem do nada, eles geralmente brotam de um contexto sócio histórico que o antecede e que dá, ao mesmo, elementos de sustentação para sua estabilização enquanto discurso. A estrutura da sociedade, sua forma de governo, seus sistemas econômicos e sociais são decisivos para a formação dos discursos.

Sobre isso, Foucault (2008) esclarece que,

Finalmente, o que se chama "prática discursiva" pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008, p. 133, grifos do autor).

Outros elementos, não menos importantes, merecem destaque quando se fala em formação discursiva, exemplo disso, é a polêmica. Os discursos nascem envoltos em questões diversas que permeiam as sociedades, e que levam os sujeitos a diversas opiniões. Diante deste cenário, algumas falas, principalmente dependendo de onde surgem e quais objetivos têm, acabam se disseminando e se fixando enquanto verdades cristalizadas. Quanto a isso, Foucault (1996, p. 37) alerta que “[...] nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas [...]”.

Assim, fica claro que a formação discursiva leva em consideração as condições subjetivas de quem fala, defendendo a ideia de que ao falar, se faz de lugares diferentes e com experiências variadas e que esta é relevante para a construção do discurso que está a se materializar. Nesse sentido, Azevedo (2013, p. 153) afirma que “[...] o discurso, enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, não possui apenas um sentido ou uma verdade, ele possui, acima de tudo, uma história [...]”.

Em suma, muitos aspectos são elementares no que tange à construção dos discursos, mas o fato é que merece destaque a historicidade e contexto em que se formaram os discursos. Compreendê-los requer visualizar não somente o quando, mas o como, onde e por quê eles se constituíram. Eis a necessidade da História para a pesquisa científica aqui proposta.

2.1 *Lócus* e os sujeitos da pesquisa

Para realização desta pesquisa foi necessário definir o *lócus* em que ela ocorreria e também quais seriam os critérios para a escolha dos sujeitos que dela participariam. A opção, conforme mencionado em outro momento, foi pela Escola Estadual Major Otávio Pitaluga.

A definição por esta escola se deu basicamente pelo fato de que foi nesta instituição que os questionamentos norteadores deste estudo ganharam vida e permanência, provocando o interesse em analisá-los. Além disso, a EEMOP é a única escola pública de Rondonópolis a ofertar, exclusivamente, o Ensino Médio regular e, desde a sua criação, tem se constituído como escola piloto quanto à adesão a várias políticas criadas, tanto em nível estadual como federal. Desta forma, essa escola tem experimentado ser palco de atuação de várias políticas educacionais, situação esta que a torna atrativa e um ambiente fértil para a presente pesquisa. Ademais, coaduno com Mainardes (2006, p. 13) quando defende que “[...] grupos de interesses diversos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...]”. Portanto, diante desta conjuntura, observo que a EEMOP reúne todas as características importantes para ser *lócus* da presente pesquisa científica.

No que diz respeito ao contexto da prática, numa perspectiva geral, é interessante apresentar alguns dados em relação à EEMOP e à escolha dos sujeitos da pesquisa. A escola conta com uma equipe gestora formada por seis membros, sendo um diretor, quatro coordenadores pedagógicos, uma secretária e o diretor do Conselho Deliberativo da Comunidade (CDCE). Tem o corpo docente formado, atualmente, por 74 professores, sendo que, destes, oito são de História, cinco efetivos e três contratados. A escola possui 1169¹ alunos matriculados. Entretanto, este número costuma ser maior em início de ano letivo, ficando entre 1400 e 1500 alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram assim definidos: cinco sujeitos, dentre os quais quatro são professores de História e um é membro da equipe gestora da escola.

¹ Dados referentes ao ano letivo 2019 atualizados em fevereiro de 2020 quando se encerrava o ano letivo de 2019. Este atraso no calendário se deu em decorrência de uma greve deflagrada em meados de 2019 na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

No entanto, como nem todos os sujeitos se encaixavam no perfil desejado para esta pesquisa, foi necessário elencar um critério como fundamental para esta seleção. Neste caso, o critério definido foi a necessidade de que os docentes deveriam ter participado, mesmo que minimamente, da implementação e/ou do desenvolvimento da política do ProEMI na escola, ou seja, deveriam ser aqueles que deram vida à política a partir de suas interpretações e experiências.

No quadro 1, a seguir, apresento o perfil dos profissionais que participaram como sujeitos desta pesquisa. Esclareço que, com o intuito de preservar suas identidades, usei letras que identificam suas funções (P, para professores; G, para gestor) acompanhadas da inicial de seu segundo nome, tanto para os professores como para o membro da equipe gestora.²

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Identificação	Tempo de atuação na escola	Formação	Relação de trabalho na rede
Professora de História	PA	18 anos	Licenciatura em História	CT (Contrato Temporário)
Professora de História	PG	10 anos	Licenciatura em História	Efetiva
Professora de História	PP	3 anos	Licenciatura em História	Efetiva
Professor de História	PD	18 anos	Licenciatura em História	Efetivo
Membro da equipe gestora	GP	22 anos	Licenciatura em Química	Efetivo

Fonte: Pesquisadora (SOUZA, 2020).

Como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 192, grifo dos autores) afirmam: “[...] os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, [...]”. Desta forma, dar voz aos atores deste contexto é o mínimo que se pode fazer, visto que tanto as escolas como as políticas pensadas para ela apenas têm sentido a partir das ações dos envolvidos e que, longe de ser classificada apenas como um espaço físico onde ocorre a construção do conhecimento, a escola é dinamismo, é vida e é movimento.

Considerando o cronograma estabelecido para o início da coleta de dados, as entrevistas deveriam ocorrer em meados de 2019, justamente quando a rede estadual de ensino estava em

² A presente pesquisa atende aos aspectos éticos e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP) a partir do parecer nº 3.187.131.

greve. Apesar disso, os docentes se colocaram à disposição de imediato para a aplicação das entrevistas.

É oportuno mencionar que a entrevista se configura como instrumento fundamental para pesquisas de cunho qualitativo, como esta que apresento. Ressalto, ainda, a sua importância, levando em consideração a afirmação de Bodgan e Biklen (1994, p. 134) quando defendem que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Especialmente sobre a utilização das falas dos sujeitos, é interessante salientar que, com vistas a preservar a identidade dos mesmos e não lhes causar nenhum problema ou constrangimento ao término desta pesquisa, o indispensável sigilo é reforçado por pelos autores supracitados quando afirmam que

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 77).

Conveniente dizer que optei por trabalhar com entrevista semiestruturada, pois, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p. 83) “Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente”. Assim, a postura do pesquisador frente ao entrevistado pode e deve ser flexível de modo a buscar as informações necessárias ao seu trabalho.

Ainda em relação à análise dos dados, informo que mesmo antes da coleta destes, via entrevistas, desde os procedimentos iniciais da pesquisa, as análises já vinham ocorrendo em etapas como as de investigação, leitura de documentos oficiais e outras informações disponíveis. Todavia, foi por meio das entrevistas, sobretudo, que a sistematização dos dados ganhou maior relevância. Essa ação, além de otimizar a pesquisa e seu desenvolvimento, ganha destaque especial no processo da pesquisa, uma vez que, como argumenta Oliveira (2007, p. 97), “as informações obtidas com a aplicação dos instrumentos de pesquisa (entrevistas/questionários), chamadas de dados, devem ser sistematizadas para facilitar o processo de análise. [...]”

Deste modo, entendo que, além da importância da análise documental, que pode proporcionar a compreensão das intencionalidades descritas no texto, os discursos proferidos pelos sujeitos desta pesquisa são de grande relevância dado o fato de que são eles os principais atores no processo de atuação da política do ProEMI, tratada nesta produção.

O estudo acerca da temática tratada aqui pressupõe uma reflexão acerca de conceitos importantes como políticas públicas e Estado, sobre os quais discorrerei na próxima seção.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO: ALGUMAS REFLEXÕES

A política do ProEMI se caracteriza por ser uma política pública educativa da esfera federal, criada, especificamente, para atender à última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Sendo assim, na tentativa de refletir sobre alguns conceitos importantes para o entendimento deste Programa é que esta seção apresenta uma breve discussão referente às políticas públicas e de Estado e quais são os seus papéis, em especial, para a área educacional. Na primeira parte desta seção disserto sobre os principais pressupostos necessários para a compreensão da definição de política pública, e trato de discutir o Estado como ente responsável por estabelecer e suprir estas políticas públicas.

Discorrer sobre políticas públicas requer, de antemão, clareza quanto à polissemia do termo “política”, que pode e costuma causar confusão em alguns leitores. Muller e Surel (2001) esclarecem:

[...] Com efeito, este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*policy*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*). A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, [...]; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, [...] (MULLER; SUREL, 2001, p. 10, grifos dos autores).

Além das questões envolvendo o termo “política”, encontrei, nas leituras realizadas, uma grande variedade de definições para este termo. Diante destas variantes, coaduno com a definição de Müller quando afirma que

Uma política pública é formada, inicialmente por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, [...] (MULLER; SUREL, 2002, p. 13, grifos dos autores).

É pertinente dizer, ainda, que tratar sobre políticas educacionais exige uma compreensão a respeito dos contextos das transformações políticas, culturais e, em especial, econômicas, do mundo contemporâneo. Isto porque as reformas e implantação das políticas públicas voltadas para a educação acontecem, geralmente, levando em consideração o modo de produção vigente

no momento. Ressalto que este tema tem recebido, nos últimos anos, grande atenção por parte de pesquisadores e estudiosos do mundo todo, em especial do Brasil, com enfoque na maneira como estas são produzidas e de que forma se estruturam nos ambientes educacionais diante dos significados que estas recebem por parte dos sujeitos da prática,

Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população. Trata-se de fenômeno que também vem influenciando a complexidade e a dinâmica dos próprios programas de pós-graduação (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 534).

Após a realização de uma revisão de literatura sobre políticas públicas educacionais, foi possível observar que na última década, por exemplo, o crescente aumento de estudos que analisaram as mais variadas políticas permitiu identificar o fato de que os governantes passaram a acreditar que este elemento seria uma opção eficaz para legislar sobre a educação e as mudanças que acreditavam ser necessárias.

Em se tratando de educação, é importante ressaltar que muitos são os desafios a serem enfrentados e que, junto destes, muitas alternativas de solução surgem. É nesse contexto que as políticas educacionais emergem com força como possibilidades, caminhos que poderiam pôr fim aos problemas existentes nesta área. Para além disso, como consequência, alcançariam resultados considerados pertinentes para o padrão baseado na ideologia de gestão, tido como ideal, na busca pela qualidade da educação na contemporaneidade. Entretanto, indo na contramão destes discursos, Muller e Surel (2002, p. 28, grifos dos autores) enfatizam que “[...] Fazer uma política pública não é, pois, “resolver” um problema, mas sim, construir uma nova *representação* dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa forma, a ação do Estado.”

Parto da ideia que as políticas públicas educacionais, no Brasil, são apresentadas a partir das proposições do Estado, que é o ente responsável por seus respectivos estabelecimentos, de modo que ocorram, como consequências, ações que beneficiem a sociedade como um todo. É o que Höfling (2001, p. 31) descreve quando afirma que “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...].”

Entretanto, é preciso ressaltar que o Estado, enquanto gestor das políticas públicas, as tem construído de forma endógena e prescritiva, envolvendo, nesta fase, apenas alguns grupos políticos, num esquema nitidamente verticalizado, em que poucas pessoas definem o que muitas

farão, embora, muitas vezes, não tenham conhecimento de causa. Aos “muitos” cabe a tarefa de cumprir as determinações legais sem questioná-las ou alterá-las, quaisquer que sejam estas decisões.

Assim sendo, entendo que a relação entre Estado e políticas públicas é, ao mesmo tempo, essencial e complexa, pois, conforme Araujo (2011, p. 286) reforça: “Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, [...] chegamos [...] no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto [...]”.

Deste modo, a sociedade vive um paradoxo sem tamanho: espera do Estado que realmente faça valer sua função de Estado do bem-estar social e desenvolva ações que venham beneficiar o maior número de pessoas possível, mas, em contrapartida, enfrenta a conjuntura neoliberal que defende a diminuição do Estado, afirmando que a evolução da sociedade deve ocorrer de maneira autônoma, sem interferências políticas. Nessa perspectiva, o mercado é que seria o regulador das oportunidades. De acordo com Ball (2001),

[...] nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito de educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudantes são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais (BALL, 2001, p. 108, grifo da autora).

Para endossar as reflexões acerca das políticas educacionais é imprescindível ressaltar que elas estão inseridas num macro sistema, conhecido como políticas públicas, e que estas têm relação direta com o Estado que, a partir das mesmas, busca a legitimação de suas ações. As políticas públicas, por se tratar de direitos constitucionais dos cidadãos, abrangem diversas áreas, tais como: saúde, educação, transporte, lazer etc., áreas nas quais passam a ter denominações mais diretas, tais como políticas públicas de saúde e políticas públicas educacionais, por exemplo.

É preciso lembrar que as políticas públicas têm sido apresentadas mais como políticas de governo, que são alteradas e ressignificadas de acordo com o grupo político atuante naquele momento. Questão esta muito séria para a democracia, pois fere o princípio de neutralidade que deveria ser base deste sistema. Como diz Höfling (2001, p. 31) “[...] políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”.

Entretanto, é necessário, neste contexto, observar uma constatação, pois, longe de seguir com este objetivo como princípio norteador, as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, têm sido alvo de acordos e decisões que buscam atender finalidades bem

específicas de determinados grupos da sociedade, ou até mesmo aos interesses particulares de governantes. Saliento, ainda, que elas têm apresentado, de maneira implícita, mas nem por isso menos desejada, o interesse de retorno financeiro, mesmo que de forma indireta, por meio da obtenção de mão de obra, para nutrir ainda mais o sistema econômico e social vigente em nosso país, o capitalismo.

No contexto do desenvolvimento das inúmeras políticas educacionais, fica claro que a trajetória destas tem sido permeada pela criação de marcos regulatórios que, ao contrário do que deveria ser, têm objetivado alcançar resultados e, nesse sentido, desconsideram, portanto, os processos educativos que ocorrem na prática, quando estas políticas são instituídas.

Deste modo, a educação básica no país, em especial, no Ensino Médio, tem, ao longo do tempo, passado por muitas transformações, principalmente quanto às várias modalidades de ensino que foram pensadas e implantadas para esta etapa de estudos, geralmente a partir das múltiplas proposituras de políticas educacionais que determinam o quê, como e a quem devem atingir. Alterações estas vêm permeadas de discursos e objetivos distintos, mas que, grosso modo, propuseram a ideia de um ensino voltado para o mercado de trabalho.

Interessante frisar que, posteriormente, vieram alterações que colocaram como foco também o fato de que o Ensino Médio deveria preparar para além do campo profissional, tornando-se preparatório para a vida. Exemplo desta alteração no modo de pensar o Ensino Médio pode ser percebida na modalidade alvo desta pesquisa, o Programa Ensino Médio Inovador, que veio para fortalecer essa ideia. Nesse sentido, Kuenzer (2000) destaca que a formação humana, compreendida como formação para a vida e para o trabalho,

[...] passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante (KUENZER, 2000, p. 19).

Ciente do fato de que nem tudo é tal qual como se apresenta, entendo ser importante, neste cenário, a análise dos significados atribuídos ao ProEMI a partir dos discursos que envolvem esta política, tanto em documentos oficiais quanto na fala dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, para complementar essas discussões e reforçar a importância do discurso, compartilho das ideias de Mainardes (2006) quando explica que:

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (MAINARDES, 2006, p. 54)

Nesse sentido, longe de se constituir apenas como um simples referencial do que e como pôr em prática determinada política, os textos políticos são instrumentos usados, muitas vezes, para legitimar e defender interesses que nem sempre são oriundos do povo. Dessa maneira, raciocinar sobre políticas educacionais e os discursos que as atravessam requer, sobretudo, a compreensão da dimensão longínqua existente entre a teoria, representada pelo documento da política, e a prática, personificada pelos sujeitos do cenário em que a política deverá entrar em ação. Entretanto, convém dizer que essa dinâmica se concretiza graças às experiências e vivências dos envolvidos.

3.1 Estado e sociedade

Para viver em sociedade é preciso compreender, em especial, que duas de suas características, a imensa desigualdade e a heterogeneidade, vão requerer dos indivíduos respeito ao próximo e a seus direitos de modo que estas ações venham proporcionar a convivência de respeito mútuo entre todos. Nesse sentido, a construção de ferramentas que estivessem imbuídas deste propósito se tornou fundamental com o passar do tempo e com o crescente aumento demográfico. Nesta conjuntura é que surgiu o Estado, que, de acordo com cada tempo histórico, apresentou uma forma e definição específica, que levava em consideração a configuração da sociedade na qual estava inserido. Sobre este assunto, Bresser-Pereira (2017, p. 156) salienta que: “[...] Para Emile Durkheim, a sociedade é um todo orgânico, é um conjunto de pessoas que estabelecem entre si relações sociais – relações de interdependência –, que constituem um todo maior do que a simples soma das suas partes.[...]”

Ademais, para endossar as discussões relativas ao Estado e sua importância, Japiassú e Marcondes (2001, p. 67) afirmam que: “Para os empiristas Hobbes e Locke, o Estado é o resultado de um pacto entre os cidadãos para evitar a autodestruição através da guerra de todos contra todos.”

Nesse sentido, considero relevante salientar que as contribuições filosóficas foram constantes em relação ao Estado, seu surgimento, função e importância para as sociedades.

Além disso, é necessário lembrar que o termo Estado possui diversas conceituações, tanto filosóficas como jurídicas, que recebem entendimentos que permeiam questões como moral, ética, leis e regras, às quais os homens são submetidos. Entre tantas definições de Estado, apresento a defendida por Japiassú e Fernandes (2001):

[...] conjunto organizado das instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc., sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e independente. E diferente de governar (conjunto das pessoas às quais a sociedade civil delega, direta ou indiretamente, o poder de dirigir o Estado); diferente ainda da sociedade civil (conjunto dos homens ou cidadãos vivendo numa certa sociedade e sob leis comuns); diferente também da nação (conjunto dos homens que possuem um passado e um futuro comuns, entre outras nações), o Estado constitui a emanação da sociedade civil e representa a nação (JAPIASSÚ; FERNANDES, 2001, p. 67).

Já Bresser-Pereira (2008) afirma que

O estado tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional- legal. Podemos, entretanto, definir o estado não pelo que ele é, mas pelo que faz. Nessa perspectiva, o estado é a instituição abrangente que a nação usa para promover seus objetivos políticos, ou, em outras palavras, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação ou da sociedade civil (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 3).

Nesse sentido, é preciso recordar que o Estado tem uma longa duração histórica; já em Rousseau se via prevalecer a ideia de que o Estado se constitui como ente político responsável pela organização da sociedade civil. Desta forma, cabe ao Estado ser uma instituição jurídico-política, cujo objetivo principal é regular os conflitos entre os grupos e classes que compõem a sociedade como um todo. É uma macro instituição que agrupa os interesses de todos, conforme mencionado anteriormente.

Entretanto, é necessário refletir sobre qual realmente tem sido o papel do Estado diante dos desafios que se apresentam, principalmente para o campo da educação e, em especial, em relação às políticas educacionais?

Destaco, nesse sentido, a contribuição de Freitag (2005) ao reforçar que

O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, nas imposições de um código linguístico (o das classes dominantes), nos

mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc. (FREITAG, 2005, p. 74).

Vale mencionar, então, que cabe ao Estado a promoção de políticas que fomentem a formação dos cidadãos em todos os sentidos e que, preferencialmente, estas ocorram em ambientes públicos criados e mantidos pelo poder público para este fim. Destarte, o mecanismo mais usado para este objetivo são as políticas públicas que, ao serem adotadas, exigem do Estado meios de aplicabilidade e sustentabilidade.

De modo particular – e considerando a temática desta pesquisa – sustento a visão de que o Estado como órgão responsável por defender os interesses dos cidadãos, precisa focar em políticas relacionadas à educação. Ressalto, todavia, que este mesmo Estado, comumente, tem se inclinado, graças à adesão de ideais capitalistas e neoliberais, a atender a sociedade de acordo com os interesses de grupos dominantes.

Em outras palavras, é possível afirmar que cada sociedade determina o ideal de homem a ser formado do ponto de vista intelectual, moral e físico, e, frequentemente, é este ideal que direciona as ações voltadas para a educação. Logo, neste cenário existe um contrassenso, pois, ao mesmo tempo que a democracia defende a ideia de que a sociedade escolhe um representante para o Estado e que este trabalhará em prol dos interesses da maioria, o que ocorre na democracia, de fato, é que ao povo são ofertadas possibilidades que foram construídas considerando os interesses de pequenos grupos, geralmente ligados ao capital.

Segundo Ball (2014),

[...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar, [...] Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos [...] (BALL, 2014, p. 229).

Nesta seara, há a transferência da responsabilidade pela formação educacional para o próprio indivíduo que, no que concerne à educação pública, ou aceita as condições e se forma conforme o capital necessita e almeja ou, em se negando a isto, está fora deste sistema, que de tão cruel o excluirá ainda mais do meio social, colocando-o como escória da sociedade.

Entretanto, a Constituição Federal (CF) vigente, em especial no artigo 205, manifesta imparcialidade na descrição da função do Estado para com a educação, quando afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, 1988).

Esta concepção de Estado que deve legislar sobre todas as áreas da vida do cidadão evidencia sua função paternalista e protetora em que se exige dele a solução de problemas que são oriundos, muitas vezes, de uma trajetória histórica. Nessa perspectiva, infiro que a educação, ao aparecer como fator predominante no processo de formação do homem em ser social, a partir de uma formação integral, requer do Estado um elevado nível de organização e solicita da população que fiscalize as atuações políticas de modo a tentar coibir ações fraudulentas que se apresentam, notoriamente, como empecilho para a concretude de políticas públicas educacionais exitosas.

Percebo, desta forma, que equilibrar os variados conflitos de interesses existentes nos diversos grupos sociais, a partir da propositura de políticas públicas, se constitui como um grande desafio para o Estado. Nesse aspecto, Rodrigues (2010, p. 53, grifos da autora) reforça que: “Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).”

Nesse sentido, é preciso acentuar que a organização de uma sociedade é permeada por muitos e diferentes elementos e que o Estado é apenas um destes componentes. Entre os que juntos formam a sociedade e têm relação direta com o Estado e com as políticas públicas; temos ainda o governo, que é a instância máxima da administração pública. A ele é atribuída a função de regular a sociedade de modo coerente. Para tanto, dispõe de legislação que orienta na tentativa de consolidação de ações de interesse coletivo.

Em relação a esta legislação e às políticas públicas educacionais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, artigo 214, o Estado deve promover políticas que visem o alcance de cinco pontos fundamentais, a saber:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, LDB, 2005, p. 40).

Embora muitos mecanismos objetivem o sucesso das políticas educacionais, há que se destacar que para que isso ocorra muitas são as barreiras que precisam ser transpostas. Entre as tantas existentes, destaca-se a importante diminuição da autonomia do Estado em relação a propositura destas políticas, o que ocorre em consequência da participação de organismos multilaterais com Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Conforme Ball (2014, p. 27, grifo do autor) salienta: “[...] A política educacional está sendo “feita” em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações. [...]”.

Sobre a interferência destes órgãos internacionais, Ball (2014, p. 181) enfatiza que: “[...] o setor privado ocupa uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, [...]”. Desta forma, se aproximam e conquistam espaço a partir dos financiamentos que têm, nas entrelinhas, o objetivo de inserir valores e ideologias em todas as localidades nas quais atua. É o que Ball (2014, p. 207) descreve como “colonialismo educacional”.

Todavia, é importante dizer que, se por um lado as políticas podem ser vistas como instrumento de controle social e legitimação do poder do estado e das classes dominantes, por outro, promovem avanços no sentido de expansão da garantia de direitos sociais de grupos desfavorecidos da sociedade. É nesse sentido que faço ressalvas, no tocante ao ProEMI e à forma como o ensino de História se apresenta neste Programa, pois, conforme já apontado anteriormente, está mais que cristalizada a importância desta disciplina para a formação integral do aluno. Assim sendo, defendo ser impossível pensar uma política que retire dos estudantes esta garantia, por contradizer, inclusive, o que propõe como formação integral.

Deste modo, entendo que o Estado pode, em decorrência da natureza de sua função, empreender políticas educacionais como forma pacífica de solucionar os conflitos sociais que, por conta do próprio sistema econômico adotado por nossa sociedade, possibilita a criação e ampliação destes problemas. Ciente da relevância do conhecimento histórico para compreender melhor o contexto em que se deu o surgimento do ProEMI, trago, a seguir, algumas considerações concernentes à história do Ensino Médio e à trajetória que levou ao surgimento desta política.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO PROEMI

Historicamente, o Ensino Médio se constituiu como etapa de ensino não universal que privilegiou poucos e que, com objetivos bem delineados, principalmente quanto à manutenção da estratificação social e econômica, esteve voltado, em boa parte da História do Brasil, para a elite.

Com o passar do tempo e com o crescimento demográfico, a procura pela continuidade dos estudos passou a ser reivindicada pelas classes populares; a partir daí, o Ensino Médio passou a ser alvo de diversas transformações. Modificações estas que permanecem ocorrendo até a segunda década do século XXI e que ainda não conseguiram, apesar dos avanços conquistados, alcançar a todas as classes sociais.

Para melhor compreender como estas transformações influenciaram nos rumos do Ensino Médio e culminaram no estabelecimento da política do ProEMI, apresentarei, em seguida, um pouco da trajetória desta etapa da educação. No entanto, saliento que por se tratar de um histórico permeado por inúmeros eventos que proporcionaram rupturas, mas também permanências ao Ensino Médio, e por reconhecer que esta dissertação não conseguiria abranger a todos os momentos desta trajetória – e que nem tem este objetivo –, optei por fazer recortes temporais e salientar aqueles eventos que considere mais importantes para o objeto desta pesquisa.

4.1 Breve histórico do Ensino Médio

No Brasil, quando se fala em Educação, de imediato vem à mente a estrutura atual do sistema, os desafios e dilemas enfrentados e os rumos que podem ser tomados a partir das políticas educacionais que são alteradas constantemente. A Educação Básica no Brasil é regida pela LDB nº 9.394/96, cujo Art. 21 determina a sua divisão em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo esta última o alvo principal deste trabalho.

Contudo, é essencial salientar que nem sempre a estrutura do sistema educacional foi essa. Os registros históricos demonstram que a educação brasileira teve seu início com os jesuítas, com o objetivo principal de levar instrução à elite, a partir dos princípios religiosos do catolicismo. Considerando o contexto da sociedade da época, na qual predominava a agricultura de modo incipiente, é possível perceber que não havia a necessidade de pessoas letradas em alto nível. Assim, a atenção que a educação recebia era mínima, até porque deveria ser utilizada

apenas com a finalidade de manter a estrutura da sociedade e não para alterar o contexto e o sistema sócio-político de então. Esta situação pode ser observada na fala de Ribeiro (1993), quando enfatiza que

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra (RIBEIRO, 1993, p. 15).

Mudanças mais profundas na educação ocorreram somente após a expulsão dos jesuítas pela metrópole portuguesa, no século XVIII, quando a educação assumiu uma configuração mais laica. Era o início da secularização da educação no Brasil, como afirma Boaventura (2009). Sobre esse processo é necessário avultar que à sociedade da época foi proposta uma nova forma de pensar a educação que não mais estaria, obrigatoriamente, atrelada às questões religiosas. Era o começo do desmembramento entre religião e educação, o que também pode ser considerado como início da construção da modernidade. Essa mudança estrutural aconteceu em decorrência do contexto em que a Europa estava inserida, graças ao Iluminismo³, que defendia a ideia do avanço da razão e da ciência sobre as questões religiosas que, até então, se faziam presentes de maneira predominante. Sobre isso, Maciel e Neto (2006) esclarecem:

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a idéia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

A educação ganhou maior importância, de fato, após a chegada da família real ao Brasil, em 1808, quando, ao fazer desta terra sua moradia, ficou evidente à Corte Portuguesa a necessidade de formar pessoas qualificadas para assumir cargos administrativos.

Como parte fundamental das mudanças ocorridas na educação com a chegada da Corte, destaca-se outra significativa transformação ocorrida no século XIX quando o Ensino Médio

³ Movimento intelectual surgido no século XVIII na Europa, que defendia o uso da razão contra a religião para explicar e direcionar as ações dos homens. Baseado nas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade este movimento defendia a liberdade da mudança nas relações econômicas, sociais e políticas, com ênfase na ideia de progresso.

passou a ser de responsabilidade dos Estados, denominados naquele momento de Províncias, e não mais da coroa portuguesa por meio do Ato Adicional de 1834⁴. Neste período, o Ensino Médio, denominado neste momento como ensino secundário, tinha como função principal preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior.

No século XIX, uma das características do ensino secundário, era a de se voltar totalmente para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, devido à pressão exercida pela classe dominante que desejava que seus filhos fossem reconhecidos rapidamente como "os homens cultos do país". Na educação média, a arte de falar bem era mais importante do que a criatividade do indivíduo (RIBEIRO, 1993, p. 17, grifo do autor).

Segundo elucidam os autores citados acima, naquele momento, o foco maior na educação foi dado ao ensino superior, em especial, às profissões que pudessem atender, de imediato, as necessidades da Corte que, em meio à perspectiva de guerra, diante da possível invasão de Napoleão Bonaparte ao Brasil, optaram por priorizar a formação de médicos e militares.

Não obstante, é preciso frisar que foi somente no final do século XIX que o Ensino Médio passou a ter maior alcance, sendo também aberto à população em geral e não exclusivamente aos filhos da elite brasileira, sob a defesa da ideia de que o ensino era direito público. Isso foi possível com a promulgação da CF pós-proclamação da República, em 1891, na qual, graças à doutrina liberal defendida pela mesma, foi atribuída à educação escolar a tarefa de construção da sociedade, uma vez que esta deveria formar cidadãos polivalentes, flexíveis e críticos, que estivessem aptos a atender às exigências da nova sociedade quanto às relações sociais. Ademais, Fonseca (2006) reforça que

[...] O pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos. [...] (FONSECA, 2006, p. 44).

Assim, naquela sociedade recém independente e que estava em transformação, como era o caso do Brasil no final do século XIX, a elite brasileira acreditou que o melhor projeto

⁴ O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do Período Regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º, parágrafo 2º, legislar "sobre instituições públicas e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral" (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

educacional a ser instituído deveria ser aquele que abrangesse a criação de um ideário a ser formado em torno da construção de uma identidade nacional. Conforme Fonseca (2006),

[...] Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História [...] (FONSECA, 2006, p. 46).

Nesse sentido, ao passo que ocorriam mudanças no ensino secundário, quanto à sua abertura, a fim de que um maior número de pessoas nele pudessem ingressar, o ensino de História viria coadunar com a formação destes novos ingressantes, no sentido de lhes inculcar um sentimento nacionalista e de conformismo com a realidade vigente no momento, com o intuito de coibir a eclosão de quaisquer possíveis revoltas.

Além disso, e não menos importante, merecem destaque as transformações sucedidas nos campos econômico e político do Brasil, com ênfase especial para a crescente industrialização e conseqüente modernização da sociedade brasileira, que almejava o alcance da formação escolar para toda a população, na tentativa de obter mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho em expansão.

O Ensino Médio, ainda denominado de ensino secundário, no entanto, vivia grande carência de escolas, e, automaticamente, de vagas para esta etapa de ensino. Desta forma, a primeira Constituição Federal da República (1891) tinha como tarefa, de acordo com o descrito no capítulo IV, Art. 35, de animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolhessem a ação dos Governos locais; criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Evidencio, ainda, que demorou algum tempo para que o Ensino Médio passasse a ser organizado, institucionalizado e receber maior atenção por parte dos dirigentes do país. Esta organização apenas se deu no século XX, a partir da década de 30, no primeiro mandato do presidente Getúlio Vargas, que criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Com a criação deste órgão, Getúlio Vargas definiu para ministro da Educação Francisco Campos, que foi responsável pela primeira reforma nacional da educação que o Brasil República sofreu, sendo intitulada Reforma Francisco Campos, posteriormente reconhecida como a reforma que viria inaugurar a oficialização da dualidade do sistema de ensino, dando

notoriedade à divisão entre o ensino preparatório para ingresso nas universidades e a formação voltada para qualificação profissional, reservada, portanto, para as camadas mais pobres da sociedade.

A partir desta Reforma, vários decretos foram instituídos, mas nenhum deles conseguiu criar mecanismos que permitissem que o ensino secundário deixasse de ser predominantemente para a elite. Nascimento (2007) explicita que

A Reforma de Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período pós 1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e nas indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para elite (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Convém lembrar de outra reforma educacional que viria fortalecer o caráter dualista do ensino. Conhecida como Reforma Capanema, de 1942, esta reforma foi proposta pelo ministro da Educação daquele período, Gustavo Capanema, que, a partir das Leis Orgânicas do Ensino, estruturou a educação em: Ensino propedêutico, dividido em primário e secundário, e ensino técnico profissional, que seriam, respectivamente, destinados à elite e à população menos abastada da sociedade, uma vez que o ensino técnico profissional, em seu término, não permitia acesso ao ensino superior.

Fica evidente, assim, que o Ensino Médio permaneceu, durante muito tempo, como uma etapa de ensino destinado à classe financeiramente privilegiada e que, quando aberto à população em geral, por volta da década de 40 do século XX, por meio das reformas educacionais daquele período, ainda assim não alcançou as classes mais pobres nos quesitos de ingresso, permanência e conclusão. Mesmo que parte das mudanças ocorridas nesta ocasião ofertasse a possibilidade de um ensino profissionalizante para os mais pobres, uma série de outros fatores levaram os mesmos na contramão deste objetivo, e, além disso, nem sempre este acesso era facilitado, em decorrência de vários motivos, tais como a própria questão de logística e o número insuficiente de escolas.

Essa estrutura de ensino perdurou até a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024 de 20/12/1961, que definiu, em seu texto original, no Capítulo I, artigo nº 34, que o Ensino Médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário e que teriam, respectivamente, duração de quatro e três anos. Kuenzer (1997) esclarece que

A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares (KUENZER, 1997, p. 14).

No entanto, para melhor compreensão acerca das mudanças que esta etapa do ensino sofreu, é preciso recordar que após a criação da LDB de 1961 o Brasil vivenciou, principalmente a partir do ano de 1964, um período de ditadura militar que se estendeu até o ano de 1985, mudando drasticamente os rumos da educação, e, por consequência, do Ensino Médio. Este último, que outrora se dividia entre as opções de ingresso nas universidades e a formação para o mercado de trabalho, desta vez, deveria, obrigatoriamente, ser profissionalizante. O desenvolvimento econômico do país ditaria as regras para a educação. De acordo com Nascimento (2007),

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano” ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 83)

Visando legitimar tais mudanças, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 5.692/71, que definia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e a alteração da nomenclatura de ensino secundário para 2° grau, apontando, ainda, que esta etapa de ensino passaria, a partir desta lei, a ter caráter de terminalidade. Desta forma, os dirigentes políticos conseguiriam camuflar a falta de vagas nas universidades e, conseqüentemente, aumentar a oferta de mão de obra qualificada. Vale frisar que o contexto em que se deu a aprovação da referida lei demonstra que esta ação foi uma estratégia característica do sistema capitalista para os rumos educacionais do Brasil, que vivia, no ano de 1971, um crescimento econômico elevado, que ficou conhecido como “milagre econômico”, em que houve um processo de deflação e de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), sendo, justificada, nesta visão, a estratégia do governo.

Mesmo com a adesão de um número considerável de pessoas, é possível afirmar que essa política educacional não obteve êxito, pois não havia subsídios financeiros e espaço físico suficiente para atender a demanda. Como solução para esta situação foi lançado o parecer N°

45/72, que restabeleceu a dualidade do Ensino Médio, trazendo de volta as opções de formação geral e profissional para esta etapa de ensino.

Registros históricos apontam outra importante alteração deste momento e que viria a afetar diretamente os rumos do Ensino Médio, que foi o parecer n° 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1975). Esse parecer trouxe nova configuração para o Ensino Médio. A partir desta diretriz, o ensino deveria ser entendido e ofertado como preparo não mais para uma profissão específica, mas como caminho norteador que levasse o estudante a conhecer e iniciar em uma área específica. Observo essa questão no Parecer quando este apresenta o seguinte texto:

A educação profissionalizante não se limita, porém, à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível muito menos de atividades. Não se pretende de outro lado que todas nossas escolas se transformem em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável. [...] Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação da tecnologia dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola (BRASIL, 1975).

Kuenzer (1988, p. 19) destaca que o 2° grau passaria, então, a oferecer “[...] uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão”.

Notadamente, o Ensino Médio foi alvo de diversas alterações ao longo de sua trajetória. Com objetivos diversos, que variaram entre questões econômicas e políticas, esta etapa de ensino foi utilizada também para consolidar, no Brasil, as questões capitalistas. Importante lembrar que a ditadura militar, por se tratar de um golpe anticomunista, se instalou, em nosso país, com apoio da burguesia, dos militares e em especial dos Estados Unidos da América (EUA), que estava inserido em um contexto de guerra fria, no cenário internacional, e buscou artifícios para o fortalecimento deste regime. Logo, a utilização da educação no preparo dos jovens para assumir postos de trabalho diante da crescente industrialização aconteceu de maneira oficial e institucional.

Kuenzer (1988) aponta que antes da década de 1960, em média, 75% das matrículas do Ensino Médio era nos cursos clássicos, que atendiam os mais ricos que estavam em busca do ingresso nas universidades, enquanto que os 25% restantes das matrículas eram efetivadas pela classe mais baixa que, diante da necessidade financeira, buscavam, primeiro, uma formação

profissional e consequente alocação no mercado de trabalho para, posteriormente, pensar em um curso superior.

Porém, com o avanço do capitalismo, após o golpe de 1964, essa situação se inverte. O modelo de homem culto seria substituído pelo homem técnico. Sobre estas questões, Saviani (2008) afirma que

[...] Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. [...] (SAVIANI, 2008, p. 296).

Nesse contexto, é conveniente citar os objetivos da Lei N° 5.692/71, que, de acordo com Kuenzer (1997), se traduzem da seguinte forma

a: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
 b: despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;
 c: preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’ onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 1997, p. 17).

Diante do exposto, e levando em consideração a temática desta pesquisa, merece destaque o item “b” supracitado, que aponta para a despolitização do Ensino Médio. Sobre este assunto, cabe esclarecer que o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) define a palavra “politizar” como o ato de educar politicamente, fazendo com que alguém passe a conhecer seus direitos e deveres como cidadão. Dar consciência política a alguém, buscando fazer com que essa pessoa entenda a importância de se ter consciência do que ocorre no âmbito político. Sendo assim, como é possível observar, o segundo objetivo se apresenta de modo a buscar a

despolitização do Ensino Médio, tornando-se nítido, então, que há o interesse em tornar esta etapa de ensino o mais tecnicista possível.

Compreendo, assim, que preparar para o trabalho manual, desconsiderando a necessidade de formação intelectual dos estudantes, fazia parte de um projeto defendido pelos tecnocratas do período, que usaram os pressupostos da teoria do capital humano⁵ como ferramenta para expandir a economia do país.

Frigotto (2015) aponta, nesse cenário, que

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário (FRIGOTTO, 2015, p. 12, grifo do autor).

Os objetivos educacionais deste momento histórico estavam voltados para a colaboração com o desenvolvimento econômico do país, não havendo, portanto, a necessidade de disciplinas ou programas curriculares que levassem à população conhecimentos que permitissem a promoção de críticas e questionamentos das decisões governamentais. Conectar a educação e a formação técnica seria, para o Estado nacional, a possibilidade de atender aos interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Nas palavras de Frigotto (2015), é a inversão de educação e trabalho para trabalho e educação.

É nesse panorama que a educação, em especial a disciplina de História, passou a ser alvo de novas políticas de reformulações e a sofrer influência e controle de órgãos ligados à segurança nacional, que tinha o intuito de coibir quaisquer manifestações de resistência à ditadura do momento. Assim, como Fonseca (1993) elucida,

O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos. No plano interno, temos a continuidade de experiências

⁵ Teoria desenvolvida na década de 1960 pelo renomado professor Theodore Schultz da Escola de Chicago definida como conjunto de conhecimentos e habilidades e atitudes que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência. Nesse sentido, a escola potencializaria o capital humano com vistas a expandir o crescimento da economia.

visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e Unesco (FONSECA, 1993, p. 19).

Como estratégia, Martins (2014, p. 40) afirma que “[...] instalaram-se políticas educativas de forma autoritária, mas que representam a criação de uma nova ordem educativa. [...]”. Em parte, essa situação pode ser observada nas alterações sofridas pelo ensino superior, que deveria suprir a carência de professores com vistas a atender a demanda do mercado de trabalho de forma acelerada. Assim, a reformulação desta etapa de ensino se deu mediante criação dos cursos de licenciatura curta, cujos objetivos seriam dar ao professor uma formação rápida, que não lhes permitisse ser críticos e, conseqüentemente, não lhes oportunizaria formar cidadãos críticos.

Vale ressaltar, conforme Fonseca (1993), que

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 1993, p. 26).

Nessa perspectiva, merece atenção especial o curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, pois este substituiu as disciplinas de História e Geografia e, neste momento histórico, viria a atender a objetivos políticos para o ensino secundário, levando em conta que a inserção deste componente na educação básica possibilitou maior flexibilidade na organização curricular. Martins (2014) reverbera que

Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História essencialmente política, com valorização de datas e fatos marcantes para esta historiografia, recheada de indicações de uma historiografia que consagrava vultos históricos; associada às concepções de uma Geografia física e política, com pinceladas de demografia, a disciplina de Estudos Sociais expressava, de maneira bastante eloquente, a premissa de que uma disciplina é criada ou modificada quando se modificam os objetivos para seu ensino (MARTINS, 2014, p. 47).

Embora nosso foco recaia sobre o Ensino Médio, é necessário compreender que a criação do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais refletiu nessa etapa educacional a partir de um efeito cascata. Na medida em que a política de formação docente ocorria de maneira aligeirada e, por isso mesmo, sem o aprofundamento necessário, houve, como consequência, a formação superficial dos alunos do Ensino Médio. Isso se justifica a partir do que Déa Fenelón, em texto citado por Fonseca (1993), evidencia, ao dizer que:

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FENELÓN apud FONSECA, 1993, p. 28).

Ante o exposto, é importante reforçar que as medidas de controle impostas pelos governantes do período ditatorial pós-1964 no Brasil, permearam diversos setores da sociedade e não pouparam sequer os ambientes educativos. Com o propósito de formar para a conformidade, para a aceitação e para os não questionamentos, foram adotadas estratégias que perpassaram desde a formação docente até as reestruturações curriculares da escola básica, em especial no Ensino Médio, de modo que as mesmas deveriam ser organizadas de maneira acrítica. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1992, p. 175-176) esclarecem que “[...] A escola pode, melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha [...]”.

Sob o mesmo ponto de vista, é necessário recordar que a Lei N° 5.692/71 atribuiu aos governantes a exclusividade de preparar os conteúdos que deveriam ser ministrados, com o claro interesse de manter o controle sobre o que era ensinado nas escolas. É desta forma que a disciplina de História passa a servir como elemento legitimador do sistema de governo. A nova estrutura educacional serviria para atender as bases ideológicas daquele período; é nesse aspecto que a História teve seu programa curricular modificado, de modo que passou a ser trabalhada para fomentar o civismo e a idolatrar os “heróis”. A justificativa para a escolha desta disciplina se deve ao fato de que a mesma era ameaça ao sistema imposto, diante de sua importância, como revela Fonseca (2008):

O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel

fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós... O exercício da crítica é nossa principal ferramenta nas lutas cotidianas pela (re)construção da história (FONSECA, 2008, p. 56).

Logo, pensar sobre o ensino de História na educação básica é uma ação indispensável, uma vez que sua importância para a formação de um estudante crítico e ativo na sociedade se configura como imprescindível, principalmente em tempos ultraliberais como estes que o século XXI tem nos apresentado. Entretanto, é preciso reconhecer que as concepções acerca do ensino de História flutuaram de acordo com o período e com os interesses de grupos dominantes de cada período, em especial em nosso país. Em decorrência disso, as transformações políticas ocorridas na sociedade brasileira, durante a ditadura militar, serviram de estímulo para alterações em todas as etapas da educação, em especial, no Ensino Médio, no qual emergem as constantes investidas sofridas pelo ensino de História, que resultaram em um grande distanciamento entre a função questionadora da disciplina e o que de fato ela representou, sendo usada como um artifício para a formação para a subserviência. A disciplina de História e, conseqüentemente, seu ensino, ficaram vulneráveis e passaram a receber controle estatal que agia de modo a manter os interesses do regime ditatorial. Vale frisar que o grande temor dos militares quanto ao ensino de História existia porque, conforme Caimi (2015) aponta,

Quanto as finalidades do ensino de história na educação básica, pretende-se que os estudantes se apropriem dos conhecimentos e desenvolvam as atitudes necessárias para entender as especificidades do mundo em que vivem. A partir da compreensão de que a história escolar não está estruturada em torno dos personagens, datas e eventos importantes do passado, espera-se que os alunos compreendam os processos de mudança ao longo do tempo e sua influência sobre o momento presente, ou seja, aprendam a *pensar historicamente*. Tarefa esta que envolve múltiplas habilidades, tais como a capacidade de compreender o tempo histórico, de raciocinar de modo causal e multicausal, de avaliar e interpretar criticamente as fontes de informação histórica, de compreender o sentido de continuidade e mudança entre o passado e o presente (CAIMI, 2015, p. 30, grifo da autora).

Nesse sentido, é interessante esclarecer que o ensino de História, nesse período, pautava-se em uma concepção positivista que ofertava a possibilidade de uma aprendizagem mecânica, em que o aluno era mero receptor do conhecimento ofertado pelo professor, configurando, assim, a concepção de educação bancária enfatizada por Paulo Freire (1987). Contudo, para ultrapassar essa concepção tradicional do ensino de História, Bittencourt (2018, p. 140, grifo da autora) afirma que: “Para o ensino de História significava “deixar de lado” os questionários e as dissertações que repetiam, de forma mais fiel possível, os textos dos livros

didáticos, e estimular os alunos com narrativas sob o pressuposto de “centros de interesse”. Concepção esta que, aliás, era totalmente contrária aos interesses dos militares, conforme mencionado anteriormente.

Porém, importa lembrar que o ensino de História somente ultrapassou essa visão utilitarista do período ditatorial após os anos 1980, conforme Bittencourt (2018, p. 141) explica: “A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial.”

Além disso, convém lembrar que

A partir de 1980 foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

Nesse contexto, é importante mencionar, ainda, que o ensino de História apenas passou a ser alvo de atenção e mudanças a partir das contribuições da *Escola dos Annales* que, após as décadas de 50/60 do século XX, defendeu como fundamental a necessidade de um ensino voltado para a História problema, que sustentava a ideia de que os fatos não poderiam ser tratados como acontecimentos isolados. Para além disso, a *Escola dos Annales* advoga a necessidade de uma contraposição entre a história política – que tinha forte presença – e a história social – que não tinha espaço nenhum na historiografia e principalmente no ensino de história até meados do século XX. A importância deste movimento para o ensino de História é notada, também, frente à propositura da construção do conhecimento histórico a partir da pesquisa e análise de tudo que envolvesse o ser humano, o lado social e os marginalizados da sociedade.

Convém salientar que a *Escola dos Annales* se firmou no cenário internacional, ampliando suas ideias a partir de 1970, mas que,

Para se firmar como corrente historiográfica dominante na França, e estender posteriormente sua influência a outros países da Europa e também da América, os fundadores e consolidadores dos Annales precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo – particularmente daquela historiografia que epitetaram de “História Historizante” ou de “História Eventual” – buscando combater mais especialmente a Escola

Metódica Francesa e certos setores mais conservadores do Historicismo. Os *Annales*, em busca de sua conquista territorial da História, precisavam enfrentar as tendências historiográficas então dominantes, mas também se afirmar contra uma força nova que começava a trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais (BARROS, 2010, p. 79, grifos do autor).

Segundo esta corrente teórica, todos os campos da vida deveriam ser problematizados, inclusive a própria produção historiográfica já estabelecida como verdade deveria ser revista por um novo prisma. A reflexão histórica passaria a ocorrer considerando preocupações contemporâneas que, ao dialogar com o passado, possibilitariam estudos profundos sobre as mudanças que as sociedades passaram.

De acordo com esse contexto, Fonseca (1993) destaca que

[...] o Ensino de História constitui-se alvo de especial atenção dos reformadores. Constatamos, neste período estudado, sobretudo após 1968, uma série de mudanças no Ensino de História. Num primeiro momento, elas se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (FONSECA, 1993, p. 25).

A partir de então, a História, a fim de alcançar estes objetivos e fugir da função de ser mera reprodutora de fatos passados – que, por sinal, eram, antes da influência dos *Annales*, relatados por uma ótica tendenciosa –, passaria a flertar com outras áreas do conhecimento num cruzamento de conhecimentos que possibilitariam que o ensino de História passasse a colaborar com a construção de uma relação analítica entre o cotidiano e o passado.

Contudo, é possível afirmar que mesmo com os avanços no entendimento da necessidade da mudança na concepção do ensino de História, esta discussão não saiu do campo das ideias, pois, ao invés disso, esta disciplina, no período da ditadura militar, perdeu seu status de disciplina autônoma, passando a fazer parte de uma nova disciplina, criada a partir da junção da História com a Geografia, conhecida como Estudos Sociais, já citada anteriormente neste texto.

Portanto, reforçando o que mencionei acima, o surgimento de algumas políticas educacionais para o Ensino Médio, neste período, se deu para atender as demandas do sistema político e econômico da sociedade, e, portanto, houve impactos e resultados pouco significativos do ponto de vista da inclusão, permanência e conclusão desta etapa de ensino pelas camadas mais pobres da sociedade, sendo que os poucos avanços constatados tiveram

como objetivo uma formação rasa para a classe pobre, acentuando a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Com o fim da ditadura militar, outras alterações ocorrem no campo educacional, sendo que uma das mais importantes se deve à elaboração da Constituição Federal de 1988. Esse documento, que é o mais importante do ordenamento jurídico, reinaugura um período de redemocratização no Brasil, após uma ditadura que durou 21 anos, e trouxe para a educação o efetivo direito de acesso a todos, independentemente da condição financeira ou social. O Ensino Médio passou, desde a promulgação deste documento, a ser gratuito a todos e a ser progressivamente obrigatório, para jovens de 15 a 17 anos, tal qual está descrito em seu artigo n° 208, inciso II.

Ao tratar de educação e, em especial, do Ensino Médio, é preciso recordar da década de 1990, visto que esta representou, para o Brasil, um divisor de águas, momento em que a política neoliberal se iniciou de maneira mais incisiva. A globalização e a consequente inserção do Brasil na economia mundial, juntamente com o avanço do capitalismo, fizeram com que o cenário econômico, social, político e cultural do país ganhasse novos rumos a partir das mudanças estruturais que acabaram, por exemplo, por colocar a educação em patamar de elemento crucial na questão da competitividade entre os países. O paradigma produtivo exigia uma educação que fosse geral, mas que também ofertasse a qualificação profissional. Lombardi (2013, p. 11) enfatiza que “[...] A educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune a pós-modernidade cultural que as sinalizam. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica de mercado”.

No entanto, Kuenzer (1997, p. 33) defende, quanto a estas questões, que “[...] a articulação da escola às necessidades do mercado de trabalho é um serviço ao capital mais do que ao trabalhador”.

Diante destes objetivos competitivos, o Brasil passava a conviver com a interferência de organismos internacionais, que passaram a definir estratégias e alvos para a educação. Como ponto de partida desta interferência, registra-se a Conferência Mundial de Educação, ocorrida na Tailândia, em 1990, em que, segundo o documento referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi definido um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a começar pela busca da universalização do acesso à educação. Esse evento surgiu da iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que ganhou apoio financeiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) e do BM, além de contar com a participação de governos, Organizações Não Governamentais (ONG) e personalidades envolvidas com a educação no mundo todo.

É conveniente recordar que o Banco Mundial, desde a década de 1960 começou a financiar projetos educacionais; a partir de então, aumentou seu campo de atuação, de modo que passou a lançar seus financiamentos em projetos que contemplassem os países mais pobres, alicerçada no discurso de contenção da pobreza nestes locais. Assim, o Brasil entra nesse cenário, em que as diretrizes do referido órgão são descritas da seguinte forma:

[...] na redução do papel do Estado nos financiamentos educacionais; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas de privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85, grifo do autor).

Até os anos 1990, o foco principal do BM foi o Ensino Fundamental, principalmente os quatro primeiros anos deste ciclo. Mas a partir da criação da LDB n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em nosso país, os holofotes passaram a mirar também o Ensino Médio, uma vez que, devido aos investimentos no Ensino Fundamental, aumentou o número de matrículas nesta etapa de ensino. No entanto, é necessário frisar que, mesmo diante desses elementos que demonstram uma pequena expansão do Ensino Médio, este ainda carecia de mais investimentos. Nessa direção, Nascimento (2007) esclarece que

A nova LDB (Lei n° 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Neste cenário, mesmo com as limitações financeiras que atingiram esta etapa da educação básica, diversas foram as políticas destinadas ao Ensino Médio, uma delas merece destaque, a popularmente conhecida como Escola Jovem. O nome oficial da referida política é Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PREMEM) que foi um projeto lançado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no ano de 1997, e tinha como objetivo central melhorar a qualidade de ensino nesta etapa, bem como ampliar o acesso

dos jovens à educação média, de modo que, ao término desta etapa, conseqüentemente, contribuiriam com a economia do país. Segundo Krawczyk (2003, p. 173) “Esse programa envolve um conjunto de investimentos destinados à adaptação da rede física e melhoria da infraestrutura das escolas. Por isso as primeiras inovações nas unidades escolares serão: a reforma de seus prédios e a instalação de bibliotecas e laboratórios de informática, biologia e física.”. Além destas ações, o projeto visava a capacitação de gestores e corpo docente.

Sobre a participação de organismos internacionais no Ensino Médio, a exemplo do BID, no projeto Escola Jovem, Krawczyk (2003) esclarece que

Desde a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, o ensino médio passou a ser compreendido como etapa final da educação básica. No entanto, esta não parece ser a justificativa para a atitude dos governos estaduais, e sim a carência de condições materiais e humanas para o funcionamento do nível médio. Os recursos financeiros disponíveis para o ensino médio são principalmente oriundos dos organismos internacionais e comprometem contrapartidas estaduais. Eles são bastante reduzidos e não têm continuidade ou fonte fixa de arrecadação, geram baixa capacidade de sustentação financeira a longo prazo, tanto na rede quanto nas escolas (KRAWCZYK, 2003, p. 187).

Ao analisar as mudanças na área de educação é notório que esta é alvo de intervenções diversas, sendo impossível deixar de lado o fato de que estas incursões levam em consideração o contexto social, histórico, econômico, e até cultural, de uma sociedade. Esses elementos são, geralmente, usados como fundamentos para o lançamento de programas ou políticas educacionais que, comumente, tem como foco principal o avanço do campo econômico, principalmente em tempos de políticas neoliberais, como no momento atual. Há, nesse sentido, o interesse de utilizar da educação e de seu alcance para levar ao conformismo e à adaptação da realidade existente. Ensinar o conformismo e a submissão aos padrões impostos pelo sistema econômico é parte fundamental da política neoliberal que está por trás das proposituras das diversas políticas públicas educacionais. Assim, o Estado age em conformidade com as determinações da economia.

Observo, ainda, que os princípios axiológicos que deveriam ser pautados em uma educação com objetivos envoltos na construção de conhecimentos acrescidos de valores éticos e morais na formação de uma sociedade que respeita os direitos humanos, acabaram por se misturar com os interesses financeiros e capitalistas que objetivam o lucro acima de tudo e colocaram os sujeitos deste processo como peças a serem movimentadas no alcance deste alvo. É nesse sentido que os organismos multilaterais têm se inserido em assuntos específicos de governos nacionais, principalmente em países emergentes, com a justificativa de apoio ao seu

desenvolvimento econômico, social e, de maneira especial, o cultural, uma vez que, a começar pela educação, poderiam alcançar uma mudança de mentalidade de modo que os ideais neoliberais passassem a ser aceitos e fomentados a partir das instituições educacionais.

Mesmo em meio a tantos contratemplos, Nascimento (2007, p. 85) reforça que a LDB N° 9.394/96 trouxe avanços para o Ensino Médio, já que, os dirigentes políticos aprovaram, a partir do decreto n° 5.154/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De acordo com este documento, o Ensino Médio contaria com um currículo que contemplaria os itinerários formativos identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização e seriam trabalhados em disciplinas que estariam divididas em dois blocos: a base comum composta por três áreas do conhecimento – linguagem e seus códigos, ciências da natureza e Matemática e ciências humanas –, e a base diversificada, que seria responsável por 25% da carga horária e deveria conter uma disciplina de língua estrangeira. Além disso, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos de modo simultâneo ou sequencial ao Ensino Médio. Vale ressaltar que as DCNEM surgiram com a justificativa da necessidade de uma formação humana e integral, conforme descrito no Art. n° 01, das referidas diretrizes.

Em síntese, as DCNEM propuseram maior flexibilidade do currículo, de maneira que houvesse relação entre os estudantes e os quatro eixos apontados anteriormente, integrando, assim, a formação técnica e científica. Assim, Kuenzer (1997) afirma que

[...] a escola contemporânea passa a ter como função duas tarefas contraditórias: formar o cidadão, o homem da “pólis”, sujeito e objeto de direitos, que deverá buscar a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, enquanto produtor e consumidor; formar o trabalhador, que exercerá suas funções em um processo produtivo cujas tarefas vão sendo crescentemente simplificadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, em postos de trabalho que lhe permitirão reduzida mobilização de suas energias mentais, principalmente às relativas à reflexão e à criatividade (KUENZER, 1997, p. 122, grifo da autora).

Sobre as DCNEM, Silva e Colontonio (2014) asseguram que

Os argumentos presentes na política curricular oficial que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio do parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011) e da resolução CNE/CEB n. 2/2012 (Brasil, 2012), apontam para a necessidade de aprofundamento da temática que cerca o eixo *ciência, cultura, trabalho e tecnologia*, proposto como elemento central da organização pedagógico-curricular da última etapa da educação básica (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 613, grifos dos autores).

Importante reverberar, ainda, que, conforme observado anteriormente, a dualidade entre a formação geral e profissional que, desde o início do Ensino Médio se fizeram presentes em sua trajetória, foram responsáveis por nortear muitas discussões e alterações desta etapa de ensino, bem como de conferir-lhe uma falta de identidade, visto que a indefinição de sua função foi uma constante em sua trajetória.

Assim, mesmo após a LDB 9.394/96, a continuidade dessa indefinição permaneceu e, com ela, novas políticas foram surgindo. Algumas delas merecem destaque especial, a saber, a Lei nº 2.208/97, do ano seguinte à LDB, lançada com o propósito de definir que a formação profissional de nível técnico teria que ser organizada de modo independente do Ensino Médio, conforme o Art. 5º deste documento comprova. No entanto, as alterações não pararam por aí. Esta lei foi revogada em 2004 e substituída pelo decreto nº 5.154/04, que apontou, em seu Art. 4º, que a educação profissional técnica de nível médio seria desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio.

Posteriormente, foi aprovada a Lei nº 11.741/08, que veio para indicar a possibilidade de ações integradas entre a formação geral e profissionalizante. Conforme Silva e Colontonio (2014, p. 619) descrevem, essas ações reforçam que “A formação pelo princípio do trabalho, em que pese a proposição de se orientar para a autonomia, está circunstanciada pela forma que assume o trabalho na sociedade atual, bem como pelos requisitos de formação impostos pelo capitalismo”.

Sobre as alterações vividas pelo Ensino Médio, Kuenzer (2000) problematiza também que:

O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (KUENZER, 2000, p. 20).

Nesse contexto, é necessário lembrar de outra política fundamental, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado a partir da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei n. 9.424/1996, que teve como objetivo a destinação de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, incluindo o Ensino Médio, que, na vigência do FUNDEF não era contemplado, conforme

declara o documento intitulado FUNDEB – Apresentação, encontrado no site do MEC. Conforme demonstra Saviani (2014, p. 37), “[...] No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020 [...]”.

É necessário frisar que a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB aconteceu devido ao lançamento de uma nova política para a educação no geral, com foco especial na educação básica, lançada no governo Lula, intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 24 de abril de 2007. O PDE, assim como o Plano Nacional da Educação (PNE), objetivava a melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis, mas, por se tratar de um projeto menor que o PNE, apresentou maior possibilidade de sucesso. O PDE foi lançado juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saviani (2007, p. 1233, grifo do autor) aponta: “[...] o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” [...]”.

Sobre o programa “Todos pela Educação”, Ball (2014) explica que:

[...] Esse programa foi fundado pelos presidentes de diversas empresas brasileiras, incluindo a cadeia de peças de carros DPaschoal, o Grupo Gerda e os bancos Itaú, Bradesco e Santander. O projeto/programa, agora adotado pelo governo brasileiro, tem desenvolvido metas para a educação brasileira e introduzido ferramentas de monitoramento de desempenho com a ajuda de peritos em educação americanos e brasileiros. O programa *Todos pela Educação* tem também utilizado canais acadêmicos e da mídia para ajudar a promover a educação como prioridade nacional. [...] (BALL, 2014, p. 63, grifo do autor).

Desta forma, as metas do PDE contam com uma data provável para aferir seus resultados. Sobre o cronograma estabelecido pelo PDE como momento no qual poderá ser observado o sucesso da política, Saviani (2007, p. 1234) argumenta que “[...] O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil.”

Quanto ao Ensino Médio, o PDE empreendeu ações que têm como objetivo fomentar e aumentar, consideravelmente, o acesso às bibliotecas e ao livro didático. Saviani (2007, p. 1235-1236) lembra que “[...] O ensino médio foi contemplado com uma ação, “Biblioteca na Escola”, que pretende colocar nas bibliotecas das escolas de nível médio obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, [...]”.

Vale destacar que muitas políticas que surgiram para o Ensino Médio se apresentaram com o intuito de fortalecer esta etapa da educação básica e fizeram parte de uma política maior, denominada de Plano Nacional da Educação (PNE). O próprio PDE, mencionado anteriormente, é resultado de ações estratégicas com o objetivo de concretizar as metas descritas no PNE. Conjetura esta observada quando Saviani (2007) reflete que,

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Apesar de algumas semelhanças, é possível perceber diferenças entre ambos; a principal está no fato de que o PDE foi estruturado para mensurar resultados, o que pode ser confirmado com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa política demonstrou que, para alcançar os ditos “resultados satisfatórios”, havia a necessidade de estabelecer na educação o gerencialismo⁶ e que o funcionamento do sistema educacional público deveria ocorrer nos moldes dos empreendimentos empresariais. Em consonância com o que Ball (2014, p. 65, grifo do autor) cita “[...] O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser “empreendido” à sua imagem”.

O Brasil apresenta, em sua trajetória histórica, vários momentos em que a educação foi pauta de calorosos discursos e palco de grandes transformações. No entanto, mesmo diante de avanços e retrocessos, os dirigentes políticos não conseguiram estabelecer a criação de um sistema único de educação que pudesse parametrizar os assuntos relacionados a esta área. Todavia, não tenho aqui a finalidade de analisar se esta ação seria ideal ou não. Importa dizer que inúmeras tentativas existiram com este objetivo e é neste contexto que as discussões sobre o PNE ressurgem no país com a retomada desta política, em meados da década de 1990, após a criação da LDB n° 9.394/96 que apontou em seu Art. n° 9, inciso I, que cabe à União a função de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O referido plano objetivava a superação do subdesenvolvimento do país a partir da expansão do Ensino Médio com ênfase em dois pilares: a formação para a cidadania e a qualificação profissional. Com vigência decenal, deveria, em relação ao Ensino Médio, buscar sua universalização garantindo a gratuidade, coadunando. Assim, com a CF de 1988, que traz,

⁶ Termo usado por pesquisadores do campo da Educação para demonstrar a utilização de ferramentas da gestão empresarial na área educacional. Este modelo busca modificar a administração da escola, de modo que os usuários sejam vistos como clientes e que haja um trabalho voltado à obtenção de resultados, a fim de que o *modus operandi* das instituições públicas seja semelhante ao das empresas privadas.

em seu Art. n° 208, inciso II. que é dever do Estado a garantia da progressiva universalização do Ensino Médio. Desta forma, em 09 de janeiro de 2001 foi instituído, a partir da Lei n° 10.172, o Plano Nacional da Educação 2001-2010.

Sob o mesmo ponto de vista, merece destaque a Emenda Constitucional n° 59/2009 que veio fortalecer a ideia de universalização do Ensino Médio com a obrigatoriedade de inserção de crianças e jovens de quatro a 17 anos na educação básica. Esta emenda, ao colocar o PNE como elemento constitucional, deu a ele maior importância e visibilidade, tanto que ele passou a ser uma espécie de “guarda-chuva”, ao qual todos os projetos pensados para a educação, obrigatoriamente, deveriam estar alinhados.

Em relação a esta primeira versão contemporânea do PNE 2001-2010 houve, ao final deste prazo, a retomada das discussões para sua renovação, graças à Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, sob o tema “Construindo um sistema nacional articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”. Foi objeto de estudo, nesta conferência, “[...] o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais.” (CONAE, 2010, p. 3).

Entretanto, devido a atrasos em seus trâmites, o novo PNE somente foi aprovado três anos depois, a partir da Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência demarcada entre 2014 a 2024, sendo nele estabelecidas 20 metas a serem cumpridas, conforme destacado na referida lei. Sobre o Ensino Médio, esta nova versão do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 10) trouxe, em sua meta n° 3, o objetivo de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

4.2 ProEMI: contexto da influência e contexto da produção de texto

Para falar em contexto da influência em relação ao ProEMI é indispensável, antes, reforçar que o próprio histórico de alterações sofridas pelo Ensino Médio, mencionadas anteriormente, contém os elementos que fazem parte deste contexto. Contudo, alguns aspectos merecem destaque, uma vez que estariam relacionados de maneira direta com o surgimento da política. Mainardes (2006) salienta que é no contexto da influência que as políticas públicas e os discursos que as justificam surgem e que este espaço é disputado por grupos de interesse que tendem a definir as finalidades sociais da educação.

Nessa perspectiva, o ProEMI surge em consonância com o PNE 2001-2010, que teve como foco a construção de políticas e programas que buscavam melhorias na educação. Foi em 2009 que o MEC lançou o ProEMI a partir da portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Esta política, criada especificamente para o Ensino Médio, explicita, em sua meta nº 3, a finalidade de melhorar o aproveitamento dos alunos nesta etapa de ensino, de modo a atingir níveis satisfatórios nos sistemas nacionais de avaliação, tais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como dos sistemas estaduais que poderiam ser implantados. A supracitada portaria aponta, em parágrafo único, que os objetivos do programa são:

- I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - Incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - Fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - Promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - Promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - Incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009, p. 52).

Para estabelecimento, acompanhamento e avaliação do ProEMI foram lançados, desde sua criação, cinco versões do documento orientador: a primeira, em 2009, e as demais, em 2011, 2013, 2014 e 2016/2017.

Segundo o documento orientador, em sua primeira versão, de 2009, o ProEMI mostrou-se como um programa voltado ao fortalecimento do Ensino Médio, com base em mudanças curriculares que estariam em consonância com atividades integradoras com os eixos norteadores do Ensino Médio, que são: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Segundo este documento,

[...] O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à

contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

Desta forma, o trabalho educativo ocorreria de maneira interdisciplinar, de tal modo que ainda fosse contemplada outra vertente do programa que seria o aumento da carga horária de 2400h para 3000h, sendo que as 600h extras seriam inseridas de maneira gradativa e poderiam ocorrer fora da escola e fora dos horários habituais de aula. Merecem evidência outras finalidades do ProEMI, que podem ser descritas como o estímulo a diferentes práticas pedagógicas, o combate à reprovação e à evasão escolar, além da inferência a mudanças curriculares.

Apropriado observar que o ProEMI surge em um cenário em que a prática da parceria entre o Estado e as agências multilaterais na construção de políticas públicas estão cada vez mais comuns. De acordo com Ball (2014, p. 34, grifo do autor), “[...] Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o “fracasso” do Estado. [...]”. Logo, esta relação é justificada pelos entes envolvidos graças aos índices apresentados pelo Ensino Médio a partir das estatísticas obtidas nos resultados de avaliações institucionais como ENEM, SAEB e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) que são elementos decisivos para o estabelecimento de novas diretrizes e planos de ação que têm por finalidade superar estes resultados considerados insatisfatórios.

Além dos índices aludidos acima, é possível dizer também que outros elementos fazem parte do contexto da influência que antecede o surgimento do ProEMI. Exemplo disso é a busca por efetivar a identidade do Ensino Médio como etapa final da educação básica, conforme prescrito na LDB n° 9.394/96 em seu Art. n° 35, superando, portanto, a dualidade histórica entre ensino propedêutico e profissional que esteve presente na trajetória desta etapa de ensino.

Paralelamente a esta questão, penso ser parte dos elementos que influenciaram o surgimento do ProEMI, a necessidade de estabelecer, conforme preconizado pela LDB n° 9.394/96 em seu Art. n° 22, uma educação que forme para a cidadania e que esteja atrelada a meios que permitam aos estudantes também a progressão no trabalho. Entretanto, não se pode desconsiderar o fato de que a trajetória do Ensino Médio foi marcada pela lógica do capital no estabelecimento de seus objetivos, assim sendo, programas e/ou políticas que envolvam elementos desta natureza se tornam constantes nesta etapa de ensino. Por este ângulo, Ball (2014, p. 155) destaca que “[...] a análise política educacional não pode mais sensatamente ser limitada ao Estado-nação [...] a análise política também deve ampliar sua esfera de ação além do estado e do papel das agências multilaterais e das ONGs para incluir práticas de negócios [...]”.

É significativo reforçar que retratar o contexto da influência do ProEMI a partir da análise apenas dos documentos orientadores se constituiu como um trabalho incompleto, visto que, neles não há dados que sejam relevantes nesse aspecto. Contudo, existem alguns elementos que remetem a discussões que podem ser consideradas precursoras desse programa. O primeiro documento orientador expõe, por exemplo, que

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

Concluo, portanto, que anteriormente ao ProEMI havia discordâncias a respeito do alcance e qualidade da educação média quando articulada ao ensino profissional. Compreendo que, em algum momento deste percurso, uma ou outra vertente não conseguia ser contemplada, fazendo com que esse modelo de ensino passasse a ser alvo de questionamentos e tivesse que ser reestruturado.

Mediante o exposto, é válido apontar outra ocasião que pode ser considerada como embrião do ProEMI, o Seminário Nacional do Ensino Médio, ocorrido em 2003, em Brasília, quando foi discutida a necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, capazes de aliar as questões científicas e o protagonismo quanto à cidadania. Silva (2016) aponta que,

Nesse evento, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica ao programa: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração de um sentido para a última etapa da Educação Básica (SILVA, 2016, p. 92).

Na justificativa da necessidade de uma educação voltada para a formação omnilateral⁷ que atendesse as variantes culturais e os anseios da juventude moderna, os debates relativos às mudanças pelas quais o Ensino Médio precisaria passar foram pauta nos últimos anos e

⁷ Manacorda (2007, p. 89) define omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

ganharam cada vez mais espaço. Ao final de 2007, esta etapa de ensino recebeu maior atenção por parte do governo federal quando o MEC, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) criou o Grupo de Trabalho (GT) Interministerial, instituído pela Portaria n° 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria n° 386 de 25 de março de 2008. Este GT permaneceu ativo por um período de oito meses, de dezembro/2007 a julho/2008, e produziu, como resultado, o documento intitulado Reestruturação de Expansão do Ensino Médio no Brasil (2008), que apresentou, como objetivos centrais, a elaboração de uma proposta de superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissional e a expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio em pelo menos 10%.

É preciso ter em mente que o contexto da influência e da produção de texto em muito se relacionam. Mainardes (2006, p. 52) afirma que: “O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. [...]”

Nesse sentido, parto da ideia que a formação do GT interministerial seja parte do contexto da influência, à medida que o documento resultante deste trabalho seja evidência do contexto da produção, pois é a partir dele que o ProEMI vai se constituindo como possibilidade futura. Mainardes (2006) descreve que,

[...] Ao passo que o contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, [...] (MAINARDES, 2006, p. 52).

O documento Reestruturação de Expansão do Ensino Médio no Brasil (2008) trouxe, ainda, uma grande preocupação com a organização curricular do Ensino Médio, defendendo, como proposta, a ideia de que o currículo deveria contemplar a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Com base neste formato de organização curricular e como parte fundamental do contexto da produção de texto é anunciada, neste mesmo documento, a proposta de criação do Programa Ensino Médio Nacional que, em conformidade com o PNE, tem a intenção de ofertar um Ensino Médio de qualidade para todos os jovens brasileiros.

É preciso mencionar, também, o documento escrito por Carlos Artexes Simões, intitulado Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional (BRASIL, 2008) que, juntamente com o documento elaborado pelo GT Interministerial, formou, a partir de debates conceituais e epistemológicos, a base estrutural do ProEMI.

Foi então, a começar das discussões em torno da reestruturação do Ensino Médio, que o Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou, em 2009, a criação de um programa para esta etapa de ensino. Como esta solicitação foi feita em regime de urgência, os dados e diagnósticos usados para a formulação desta nova política foram retirados de registros anteriores, em especial, os supramencionados, fazendo surgir, no cenário educativo, uma nova política, que veio a ser conhecida como ProEMI. Segundo o documento orientador, primeira versão, com este programa,

[...] o Ministério da Educação [...] visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os colégios de Aplicação, o colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 5).

Pertinente falar ainda sobre o processo de estabelecimento do ProEMI que atravessou algumas etapas que merecem destaque. Em conformidade com o descrito no primeiro documento orientador, os trâmites começaram no mês de fevereiro de 2009 e finalizaram em novembro do mesmo ano. A princípio, em ordem cronológica, tem-se, por parte do MEC/SEB o encaminhamento da proposta da política ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No mês de março aconteceu o Fórum de Coordenadores de Ensino Médio, com discussões sobre a proposta apresentada ao CNE. Na sequência, no mês de maio, houve a Reunião da Comissão Especial do CNE, com a apresentação do Documento já atualizado.

O mês de junho merece atenção especial, pois é nele que ocorrem diversas ações que vão alavancar o processo de aprovação do ProEMI, entre as quais estão a Audiência Pública do CNE, a apresentação dos fundamentos do programa ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a reunião Bicameral do CNE, que analisou as propostas encaminhadas pela sociedade e, por fim, a aprovação do parecer CNE/CP N° 11/2009, que trata da proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. Em seguida, especificamente no mês de agosto, foi homologado o Parecer CNE/CB N° 11/2009 sobre o ProEMI. Em setembro, transcorreu o lançamento do ProEMI e a assinatura da Portaria que o instituiu. Por fim, no mês de outubro de 2009 houve o cadastramento e apresentação dos Planos de Ações Pedagógicas (PAP) pelas Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal.

Como mencionado anteriormente nesta pesquisa, o ProEMI propôs usar, como parte estratégica das mudanças do Ensino Médio, as alterações na organização curricular, com o intuito de reverter as estatísticas negativas que têm acompanhado os jovens nesta etapa de ensino. Para tanto, essa organização curricular deveria oferecer possibilidade de articulação interdisciplinar (BRASIL, 2009), mas ressalta que essa organização deve respeitar as diretrizes curriculares nacionais e seus sistemas de ensino, além de envolver os sujeitos e as teorias educacionais. Ademais, essa organização curricular deveria estar inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, as secretarias estaduais de educação que tivessem interesse em fazer adesão a esta política deveriam apresentar projetos, denominados, no documento orientador de 2009, como Plano de Ações Pedagógicas (PAP), cuja função seria a de documento suporte para análise do comitê técnico do Programa para fazer acompanhamento e ajustes, quando necessário, em relação ao andamento das ações inseridas no ProEMI (BRASIL, 2009). Além destas observações, é essencial ressaltar que a elaboração do PAP deveria se dar de forma que envolvesse a todos os seguimentos da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

É indispensável revelar que o PAP deveria conter, como revela o documento supracitado, obrigatoriamente, estratégias relativas ao fortalecimento da gestão estadual e da gestão das unidades escolares, definição de ações voltadas ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, da melhoria das condições de trabalho docente com apoio às práticas pedagógicas, inclusive com melhoria da formação continuada. Quanto aos estudantes, deveria apresentar táticas de desenvolvimento da participação juvenil. Em relação ao espaço físico, deveria conter sugestões de melhorias na infraestrutura física e dos recursos pedagógicos, além do apoio a projetos de pesquisa envolvendo o Ensino Médio e a juventude.

O segundo documento orientador (BRASIL, 2011) se apresentou bem mais sucinto que o primeiro e trouxe algumas poucas diferenças. Foi elaborado com o propósito de orientar as secretarias estaduais e as escolas que aderiram à política na feitura do Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) que deveria organizar os currículos do Ensino Médio de acordo com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as DCNEM, o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador, as matrizes de referência do novo ENEM.

Além disso, essa organização curricular por meio do PRC deveria ocorrer a partir de oito macrocampos⁸, sendo que, destes, apenas dois seriam obrigatórios: o acompanhamento

⁸ Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se

pedagógico e a iniciação científica e pesquisa, que poderiam ser trabalhados de maneira interdisciplinar entre todas as disciplinas e/ou áreas do conhecimento. Os demais macrocampos poderiam ser desenvolvidos conforme definisse a comunidade escolar. Os macrocampos que compõem esta versão do documento orientador são:

1. Acompanhamento Pedagógico*;
2. Iniciação Científica e pesquisa*;
3. Cultura Corporal;
4. Cultura e Artes;
5. Comunicação e uso de mídias;
6. Cultura Digital;
7. Participação Estudantil;
8. Leitura e Letramento (BRASIL, 2011, p. 13).⁹

Esta versão do documento orientador do ProEMI destaca ainda que:

Às escolas que tenham seus PRC referendados pelas Secretarias Estaduais de Educação e aprovados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) serão destinados, por meio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), recursos de custeio e capital, em consonância com a Resolução CD/FNDE N° 63, de 16 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011, p. 19).

Conforme o documento orientador de 2011 revela, essa verba levava em consideração a carga horária da escola e a quantidade de alunos. As verbas anuais poderiam ser de até 100 mil reais para as escolas com mais de 1400 alunos e carga horária de até 5 horas diárias e de até 140 mil reais para escolas com 7 horas diárias de aula. Deveriam ser destinadas ao PRC sendo que dos valores recebidos, 70% poderiam ser empregados no custeio (locações, materiais e prestação de serviços) e 30% no capital (mobiliário e equipamentos). Além da fiscalização quanto ao uso desta verba, as escolas eram monitoradas e deveriam gerar resultados positivos quanto aos índices de aprovação, reprovação, abandono e evasão escolar.

Igualmente significativa no documento orientador (BRASIL, 2011, p. 10) é a garantia de que a escola que fez adesão ao ProEMI poderia, a partir deste ano, contar com um professor articulador que dedicaria 40 horas semanais ao programa para

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação

possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2013).

⁹ No texto original, o * é usado para indicar os macrocampos obrigatórios no ProEMI (2011).

do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola;

- Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando:
 - A gestão compartilhada;
 - A ampliação dos territórios educacionais;
 - Dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Quanto à terceira versão do documento orientador, publicada em 2013, a principal diferença observada está no acréscimo de um macrocampo obrigatório, que é leitura e letramento, totalizando, assim, três macrocampos obrigatórios. Ademais, direciona que, ao contrário de sua orientação anterior, em que a escola escolhia outros macrocampos, se quisesse, nesta versão a escola precisa escolher dois macrocampos entre os ofertados, ou seja, são três macrocampos obrigatórios e dois opcionais que, cujo cumprimento é obrigatório, restando à escola apenas a possibilidade de defini-los.

Para além destas alterações, esta versão possibilita adesão ao Programa a todas as escolas estaduais de Ensino Médio. Vale ressaltar que, anterior a isto, as escolas eram selecionadas pelas secretarias estaduais de educação levando em conta os índices negativos apresentados.

Em resumo, a versão 2013 permanece em tom orientativo, entretanto, enfatiza o respeito às DCNEM como princípio normativo para a organização do PRC e realça a fundamental integração entre as áreas do conhecimento com os eixos que integram a política do ProEMI:

Destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2013, p. 14).

Já na versão de 2014 do documento orientador há poucas alterações em relação à versão anterior. Logo no início percebi que esta versão não contemplava os índices educacionais que estavam presentes no documento 2013; tais dados faziam menção ao número de matrículas do

Ensino Médio, rendimento escolar quanto à aprovação e reprovação e movimentação escolar, evidenciando a questão do abandono por série. Consta, ainda, no arquivo 2014, a possibilidade de inserção dos diagnósticos da escola direto na plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo). Na versão anterior havia apenas a opção de inserção do PRC neste sistema. A orientação dada à escola é que,

[...] após o preenchimento do Diagnóstico no PDDE Interativo, terão acesso a aba do ProEMI no PDDE Interativo onde deverão inserir o Projeto de Redesenho Curricular – PRC descrevendo as ações propostas e o detalhamento das mesmas em cada um dos macrocampos, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, e a aplicação dos recursos conforme as tabelas apresentadas neste documento [...].

Por fim, a última versão do documento orientador do ProEMI, referente aos anos 2016 e 2017, documento único para os dois anos, que traz algumas alterações de nomenclaturas de itens que já existiam nos documentos anteriores. As orientações quanto à continuidade do Programa permanecem neste documento, visto que seu perfil é de uma política em movimento, que se altera à medida que surgem, aos olhos do MEC, necessidades para tanto.

No que tange às nomenclaturas, identifiquei, nesta versão, que o termo “macrocampo”, que estava presente em todos os outros documentos orientadores, entrou em desuso e é substituído pelo termo Campos de Integração Curricular (CIC). Ao optar pela troca de nomenclatura, este documento orientador (2016/2017, p. 7) ressalta como necessário que: “Nos CIC, a escola deverá indicar os princípios e ações adotados para ampliar o diálogo, a interação entre as áreas do conhecimento e seus componentes/disciplinas e gerar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que compõem os currículos.”

Outra alteração que deve ser mencionada é que o CIC leitura e letramento foi abolido, mediante a compreensão de que ele poderia ser apreciado no CIC do acompanhamento pedagógico que, nesta versão, trouxe a indicação de ser trabalhado apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Em substituição ao CIC retirado, um novo é inserido, intitulado mundo do trabalho, que deveria “[...] propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e de informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional.” (BRASIL, 2016/2017, p. 9-10).

Também houve alteração na nomenclatura do CIC participação estudantil que passou a se chamar protagonismo juvenil. Essencial salientar ainda que, diferentemente do prescrito nas versões anteriores em que, primeiro era obrigatório trabalhar dois macrocampos e

posteriormente três, esta versão trouxe o acréscimo de mais um CIC como sendo indispensável, o CIC Mundo do trabalho, somando, assim, quatro CIC como obrigatórios. Cabe evidenciar que o total de CIC permaneceu o mesmo, a mudança se deu apenas na obrigatoriedade do trabalho com cinco deles, restando à escola a possibilidade de escolha de apenas um CIC. Juntos, estes CIC formavam a estrutura do PRC das escolas que aderiram ao ProEMI.

Os CIC obrigatórios apresentados nesta versão são: Acompanhamento pedagógico, Iniciação científica e pesquisa, Mundo do trabalho e Protagonismo juvenil. Sendo os demais: línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital.

4.3 A disciplina de História no ProEMI

Ao tratar do ProEMI é preciso ressaltar que, desde sua formulação e também durante todo o processo de seu estabelecimento, as reflexões em torno da interdisciplinaridade se fizeram presentes, sendo possível identificar, nos documentos orientadores, a afirmação da necessidade de o trabalho pedagógico ser realizado de maneira articulada com os eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conforme exposto no trecho abaixo, retirado da primeira versão do documento orientador:

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Diante desse núcleo formativo, a política do ProEMI foi se configurando e apresentando, ao longo da reformulação das suas instruções, a ideia de superação da fragmentação do conhecimento quanto ao tempo e disciplinas, no entanto, penso que a definição dos macrocampos e, depois dos CIC, foram ações contraditórias em relação ao objetivo inicial pois além de não contemplar diretamente todas as disciplinas, acabaram por direcionar, em alguns momentos, o foco para alguns componentes curriculares. Posto isto, posso certificar que as políticas para a organização e funcionalidade do Ensino Médio são permeadas, nos contextos da influência e da produção, por contradições.

Analisando por outro ângulo, constato que o próprio sistema nacional de avaliação e modelo usado como referência para acesso ao ensino superior, o ENEM, cobra dos estudantes conhecimentos específicos de todas as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino

Médio. Todavia, mesmo que seja orientado às escolas que o PRC seja elaborado em consonância com as matrizes de referência do ENEM e que enfatize os principais conteúdos de cada disciplina, nos documentos orientadores não há menção direta a algumas disciplinas.

É o caso da disciplina de História, que não aparece de maneira explícita em nenhum dos documentos orientadores. Em todas as versões, o que observei é que, em determinados momentos, surgem aspectos que remetem à disciplina de História, de maneira bem genérica e interpretativa, tal como no documento orientador de 2009, quando pondera que

O Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (BRASIL, 2009, p. 6).

Sabedora da indispensável necessidade desta disciplina para o processo de ensino aprendizagem do estudante, coaduno com as ideias de Cerri (1999) quando afirma que

[...] o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos. Por mais belo que pareçam esses ideais, um ensino de história voltado para o desenvolvimento da autonomia [...] não deve ser uma correria de transmissão dos conceitos hegemônicos de cidadania e ação política [...] (CERRI, 1999, p. 142).

Como mencionado, a construção de uma nação não submissa perante as demais só é possível quando articulada ao ensino das humanidades como Sociologia, Filosofia, Geografia e, em especial, História, uma vez que esta disciplina é fundamental no desenvolvimento da cidadania e na interiorização da busca constante por ter direitos e deveres respeitados.

Os documentos que orientam o ProEMI citam, ainda, com muita regularidade, a expressão Cultura. Relacionar este termo à disciplina História é possível, uma vez que o próprio documento sustenta a ideia de que

A cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte. Uma formação que não dissocie a cultura da ciência e do trabalho possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido (BRASIL, 2009, p. 8).

O ensino de História é referido no documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2009), ao tratar da relação que precisa existir entre a formação humana coletiva e o eixo Trabalho, ciência e cultura. Nesse sentido, constato tal afirmação ao ver a sugestão de organização do tempo e dos espaços com ações interdisciplinares e contextualização dos conhecimentos. Entendo que esses elementos são fundantes ao se pensar no ensino de História.

Por conseguinte, acredito ser interessante apontar que é uma constante nos textos políticos do ProEMI a presença imperativa da valorização da leitura em todos os campos do saber, conforme o documento orientador de 2011 salienta: “[...] Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;” (BRASIL, 2011, p. 7). Outrossim, é a partir desta atividade que se torna possível, em relação à História, ampliar o conhecimento de modo a discutir sobre temáticas diversas que se transformem em ações de enfrentamento contra incoerências como: preconceito, discriminação, violência e demais problemas sociais que seriam amenizados em nossa sociedade se recebessem a devida atenção no processo formativo educacional, de forma que o histórico que demonstre a construção destes problemas fosse apreciado e compreendido por meio do estudo dessa disciplina. Além disso, Rocha (2010) acrescenta sobre a relação entre leitura e ensino de História que

Aprender história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Seu ensino pressupõe a existência de uma comunidade de escrita na qual o aluno deverá se inserir, com a colaboração do professor. Ou seja, para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade da escrita histórica escolar (ROCHA, 2010, p. 129).

Tendo analisado os documentos do ProEMI, e partindo deste ponto de vista, é possível afirmar que a organização da disciplina de História, nesta política, é construída de modo a pensar o trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar. Oliveira (2013, p. 215) reforça que: “[...] é importante considerar que o ensino de História pensado de maneira interdisciplinar pode e deve considerar outras atitudes frente aos conhecimentos. [...]”, e mais, “[...] o ensino de história precisa ser repensado em suas finalidades e métodos. [...]”.

Ainda no que concerne à relação entre a História e a interdisciplinaridade, cito a contribuição da autora supracitada ao ressaltar que

Uma das primeiras (e talvez mais significativas) contribuições da História para os estudos interdisciplinares é apontar o fato de que não existe nenhum conhecimento pronto e acabado e que, portanto, os saberes – assim como as próprias disciplinas – são o resultado de longas discussões de poder vivenciadas ao longo do tempo [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 212).

Neste ponto, é conveniente expor que a interdisciplinaridade possui vários conceitos. Entretanto, é possível dizer que há algo em comum entre os autores que a discutem, que é a concordância em afirmar que ela busca superar a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, Fazenda (2002, p. 11) ressalta que “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.”

Convém destacar que o foco na metodologia interdisciplinar tem sido alvo de muitas discussões nos meios acadêmicos e entre os pesquisadores da educação, sendo defendida como fundamental em tempos em que se exige que a formação do sujeito seja multifacetada. À medida que a sociedade muda é exigido da escola que acompanhe as transformações ocorridas e que ofereça, ao estudante, conforme dito anteriormente, um processo de aprendizagem que supere a visão positivista educacional, na qual cada disciplina seja ofertada de modo fragmentado, fortalecendo a necessidade da interlocução entre as áreas do conhecimento.

Face ao exposto, penso, inclusive, que a proposta do ProEMI se baseie nesta vertente, porém, algumas ressalvas podem e devem ser feitas nesse aspecto.

De início, é preciso reforçar que, para que se efetive tal proposta, os sujeitos envolvidos precisariam estar aptos e ter disponibilidade de tempo e interesse para desenvolver atividades que a contemplassem. Em se tratando dos docentes, o que se observa é que a hierarquia estabelecida nas redes e os sistemas educacionais cobram que este trabalho seja desenvolvido como se isto fosse algo simples e corriqueiro na rotina docente – quando, na verdade, não é.

Estabelecer uma rotina de trabalho interdisciplinar, em que haja uma conexão do conhecimento heterogêneo, envolve uma série de questões. Entre elas, sublinho o fato de que o docente, para efetivar um trabalho desta natureza, precisaria ser preparado desde a sua formação inicial, o que não é observado ao analisar como os cursos de licenciatura se estruturam. Desta forma, como poderia o professor pensar nesta possibilidade se, em sua formação, isso não ocorreu? Ou seja, como ofertar um ensino interdisciplinar se sua própria formação foi fragmentada? Começam aí as dificuldades. Morin, Almeida e Carvalho (2007, p. 32) reforçam que “[...] Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente.”

Compreendo esta dificuldade como sendo a precursora das demais. Pôr em prática esta forma de trabalho requer do docente uma segurança quanto a compreender e estabelecer relação entre os conhecimentos dos diferentes campos do saber. Com essa lacuna em sua formação, é esperada uma insegurança na prática do trabalho interdisciplinar. Além disso, não há como desconsiderar a própria política da carreira docente que, ao ser instituída, forçou e força os docentes a se equilibrarem em mais de uma escola para ofertar à sua família condições razoáveis de sobrevivência; no entanto, como aqui não objetivo aprofundar esta discussão, acredito ser apenas interessante dizer que estas complexidades fizeram desta metodologia um grande desafio ao professor. Oliveira (2013) acredita que

[...] um olhar interdisciplinar e a atitude proposta pela interdisciplinaridade cabe para repensarmos o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a possibilidade de nos construirmos como professores que dialogam com os seus saberes, com os saberes de seus alunos, que não fica alheio ao mundo em que está inserido e nem aos saberes que fazem parte deste mundo. O olhar que se pretende com a proposta interdisciplinar desafia a sair da zona de conforto e buscar o desconhecido (OLIVEIRA, 2013, p. 216).

Isto posto, é significativo ressaltar, ainda, que, ao analisar os documentos orientadores do ProEMI constatei a remota possibilidade de trabalho para a História a partir do que orientam dois macrocampos, também denominados, na versão 2016/2017, como CIC. Refiro-me à Iniciação científica e pesquisa e participação estudantil, que recebe, no documento 2016/2017, o nome de protagonismo juvenil.

O macrocampo/CIC da Iniciação científica é apresentado nos documentos do ProEMI reforçando que o trabalho nesta perspectiva oferece ao estudante a possibilidade de articular teoria e prática, bem como abre espaço para a interlocução entre os campos do saber. É evidente, em todos os documentos orientadores, a defesa da ideia de realização dos trabalhos pedagógicos a partir de projetos de estudos que direcionem para investigação e aprofundamento de temas que, ao final, levem à reflexão sobre os resultados alcançados. A importância da pesquisa, no processo de ensino aprendizagem, é defendida por Freire (1996, p. 14), que argumenta que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade.”

Iniciativas como esta ofertam, ao estudante, a oportunidade de uma formação questionadora. Levar o estudante a perceber que todo o conhecimento construído na escola é resultado de pesquisas e mostrar-lhes que podem, por este caminho, aprimorar ou descobrir novas informações, é o pontapé inicial para a formação de novos pesquisadores. Interessante

ressaltar que, no que se refere à disciplina de História, este caminho se torna muito mais atrativo, uma vez que os conhecimentos históricos existentes são oriundos de pesquisas coleta de dados, interpretação dos fatos e experiências de determinados grupos, que foram construindo o que hoje se constitui como verdade, na perspectiva histórica.

Nesse sentido, Ghedin e Franco (2006) salientam que

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciência e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 19).

Não menos importante é preciso salientar que a descoberta de novos conhecimentos, por meio da iniciação científica, proporciona ao estudante a chance de ser protagonista em sua trajetória estudantil. Pensar e aplicar uma educação em que o aluno seja apenas receptor de informações prontas e que não abra espaço para questionamentos é um caminho a ser banido da educação brasileira, pois nega o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Para Freire (2000, p. 98), este tipo de educação bancária, em que não há comunicação e sim comunicados, oferta “[...] uma única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. [...]”. Prossegue o autor, argumentando que uma educação nesta perspectiva “[...] é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Diante destas considerações, posso dizer que as ações dos dois macrocampos/CIC mencionados anteriormente estão interligados pois, à medida que um amplia as possibilidades da construção dos conhecimentos o outro coloca o estudante como figura ativa deste processo. Entendo, nesse sentido, a importância destas ações, uma vez que

Se continuarmos vendo os educandos [...] no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos (ARROYO, 2007, p. 24).

Em relação ao conhecimento histórico, existe a possibilidade de fazê-lo acontecer nestas duas opções ofertadas pelo ProEMI, porém, analisando a realidade da maioria das escolas, e em especial da EEMOP, que é *lócus* desta pesquisa, noto que trabalhar com este objetivo tem se configurado como uma barreira a ser transposta pelos sujeitos da escola, pois, conforme destaca Arroyo (2007, p. 28), “[...] nem tudo depende dos mestres, de suas condutas, sensibilidades, valores e culturas. Nem de seus esforços. [...] Estamos presos à férrea engrenagem da organização do sistema, da escola e das condições de trabalho. [...]”

Diante deste cenário, compartilho das ideias de Pinsky e Pinsky (2008) ao ressaltar que

O grande desafio que se apresenta nesse novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real, sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 19).

Todavia, em relação à EEMOP e à disciplina de História, fica claro que, mesmo diante do desafio da prática docente interdisciplinar e do fato de que a política do ProEMI não tenha ofertado, diretamente, em sua proposta, opções de trabalho para a disciplina de História, os professores desta disciplina traçaram estratégias para superar estas dificuldades. Cientes do contexto social em que estão inseridos os estudantes e percebendo que as demandas apresentadas por eles extrapolam as questões pedagógicas, os docentes, apesar dos problemas de toda ordem que enfrentavam, principalmente em relação à escola pública, desenvolveram bons trabalhos interdisciplinares, o que vem à tona nas falas dos mesmos.

É nessa perspectiva que apresento a seção a seguir, que agrupa dados que compreendo indispensáveis para esta pesquisa, como a análise acerca do ProEMI a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos nesta política no contexto da prática. Diante dos ditos e não ditos desta etapa, recorro a Mainardes (2006, p. 53), que enfatiza a importância deste contexto, pois é onde a política é interpretada e produz efeitos que acabam, por vezes, por alterar o significado da política original.

5 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS NO ÂMBITO DO PROEMI

A trajetória histórica da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, conhecida popularmente como EEMOP, se confunde muito com a história de Rondonópolis. Ambas estão interligadas, uma vez que a referida escola surgiu justamente para atender aos anseios da comunidade da então promissora Rondonópolis da década de 60/70 do século XX. No entanto, para compreender essa necessidade, é preciso analisar a conjuntura da época, momento em que, em âmbito nacional, o capitalismo despontava com força.

Nesse sentido, é justo dizer, portanto, que a EEMOP surgiu em um cenário em que o capitalismo passava a ser mola propulsora no desenvolvimento das cidades. Tesoro (1993, p. 57) esclarece que “No contexto da mesma época, todavia, visto por diferente ângulo, a tendência do município era equipar-se institucionalmente para tentar ganhar foros de cidade grande. [...]”.

Segundo registros históricos, Rondonópolis foi povoada a partir da política de migração, de nível federal, promovida pelo governo Vargas, intitulada Marcha para Oeste.

No governo Vargas (1930-1945) praticou-se uma política deliberada de ocupação do território, sobretudo das áreas de fronteira, conhecida como *Marcha para Oeste*. Na verdade, o modelo de Vargas pretendia instalar um novo padrão de desenvolvimento econômico, superando o capitalismo agrário e mercantil [...] (CUNHA, 2002, p. 14, grifo do autor).

Essa política do governo Federal facilitou o estabelecimento de diversas famílias, desde os anos 1940, que vinham em busca de uma melhor qualidade de vida. As terras eram doadas para que as famílias trabalhassem com a agricultura de subsistência, com intuito de proporcionar o crescimento demográfico e econômico da região. Sobre esse povoamento, Tesoro (1993, p. 206) afirma que “[...] a década de 60 assiste a ROO recebendo mais e mais caminhões e ônibus repletos de famílias que vêm a fim de se instalarem; num burburinho efervescente, próprio das novas frentes de trabalho e avanço das fronteiras agrícolas. [...]”.

Como resultado desta política, que gerou um crescente aumento populacional, a educação passou a ser vista como elemento necessário para a concretização da transição de uma sociedade pequena e rural para uma sociedade maior e urbana. No entanto, Tesoro (1993, p. 110) aponta que “[...] a História de ROO se desenrola a passos lentos e só vem alterar-se, apresentar movimentos rápidos e mudanças significativas, a partir do último quartel da década de 60, quando se desencadeia o processo de modernização do campo, [...]”.

Sendo assim, a pretendida evolução econômica e social e a predominância do urbano sobre o rural não ocorreram de maneira rápida.

Segundo dados do IBGE, os anos 60 vão surpreender Roo como município emancipado e com uma população de 22.302 habitantes, sendo que 17.870 na zona rural e 4.432 residindo na cidade. Alicerçada no fortalecimento da agropecuária, apresentava um comércio crescente, mas um insignificante equipamento de serviços e um quase inexistente setor secundário – apenas cinco estabelecimentos industriais, que ocupavam dezessete pessoas: uma madeireira, três fabricas de produtos alimentares e uma de bebida [...] (TESORO, 1993, p. 55).

Esta mesma autora ressalta que é nesse contexto de cidade em franco desenvolvimento que a educação passa a ser ofertada de modo público. Vale ressaltar que a modalidade oferecida até a década de 1950 era de ensino particular e residencial e que, a partir desta época, com o aumento do contingente populacional, é que o poder público passou a ofertar a educação pública. Merece destaque a educação religiosa, pois, graças à Igreja Católica, principalmente a partir das ações do Bispo Dom Wunibaldo, é que escolas administradas por congregações católicas foram criadas, abrindo espaço para a fundação de escolas públicas que foram resultado dos anseios dos pais que, de acordo com Tesoro (1993, p. 211-212), “[...] viam a escola como ‘panacéia’ para todos os males e, por isso, não poupavam esforços para que seus filhos tivessem oportunidade de frequentá-la. [...]”.

Nessa conjuntura é que surge a EEMOP. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sua criação se deu pelo decreto nº 973 de 01 de julho de 1965, momento em que foi nomeada como “Escola Técnica de Comércio” e funcionava nas dependências da Escola Estadual Marechal Dutra até o ano de 1971, quando passou a funcionar no local¹⁰ onde se encontra até os dias atuais.

É importante frisar que foi a partir da década de 1970 que Rondonópolis despontou no cenário nacional e que a fundação desta e de outras escolas foi fundamental nessa circunstância, conforme destaca Tesoro (1993):

ROO, de 1970 em diante, se abria para o resto do país e para o mundo, fato incontestável e possível se levados em consideração o índice de alfabetização, a criação de numerosas escolas, o acesso aos livros e jornais e revistas através do estabelecimento de livrarias, bancas e biblioteca, a inauguração de emissoras de rádio, jornais, cinemas e torre de Televisão, que permitiram (mesmo sob a força da censura e do controle ideológico do Estado), não só a veiculação das informações externas, mas também a possibilidade de criação

¹⁰ A EEMOP, desde então, está localizada na Av. Amazonas, nº 789, Centro, Rondonópolis, Mato Grosso.

e introdução de ideias que, sem dúvida, contribuíram para a *alteração da visão de mundo dos moradores, com concepção mais progressista e universal* (TESORO, 1993, p. 207, grifos da autora).

Desde sua criação, esta escola ofertou diversas modalidades de ensino, dentre elas, o Ensino Fundamental e o 2º Grau técnico, possibilitando, assim, que seus alunos saíssem desta etapa com uma profissão definida. Ao longo do tempo, a escola passou por várias transformações, todas inseridas em contextos sociais específicos que atendiam as demandas da sociedade daquele momento.

Referente aos cursos profissionalizantes, o PPP da escola elenca os que foram ofertados: Técnico em contabilidade, Colegial, Secretariado, Normal (magistério), o magistério com extensão em escola de São José do Povo e Escola Elizabeth, Supletivo de 1º grau, Assistente de administração, Propedêutico, Habilitação de 1º grau em regime intensivo de férias, Estudos adicionais em comunicação e expressão e técnica de alfabetização além de Curso intensivo de auxiliar de Enfermagem.

Foram muitas, portanto, as fases vividas pela escola. Contudo, a que mais interessa a esta pesquisa se inicia no ano 2000, quando a SEDUC realizou mudanças significativas em âmbito estadual, sendo que, a partir daquele momento, a EEMOP estava designada a ofertar apenas o Ensino Médio. Desde então, muitas transformações ocorreram, entre elas, as muitas alterações das modalidades de ensino que foram ofertadas à comunidade por meio das mais variadas políticas que surgiram. Entretanto, cumpre realçar que a modalidade de Ensino Médio regular sempre esteve presente no ensino noturno, enquanto a maioria das políticas educacionais desenvolvidas na escola foram restritas ao diurno. Conveniente lembrar que depois da opção por ofertar apenas o Ensino Médio, a escola passou, desde 2009, a oferecer também o Ensino Médio Integrado, disponibilizando, à comunidade rondonopolitana, os cursos de Técnico em vendas e logística.

Embora a oferta destes cursos fosse interessante para a formação dos jovens, estes faziam parte de uma conjuntura macro, de um contexto histórico que apresentava a necessidade da utilização do ambiente educacional para prestar serviço à economia, uma vez que, neste caso em especial, os cursos surgiram, conforme o PPP (1996, p. 8) da escola descreve: “[...] de acordo com as necessidades do mercado de trabalho do município de Rondonópolis, [...]”.

Face ao exposto, é preciso rememorar que várias foram as políticas educacionais presentes na trajetória da EEMOP, porém, entre todas, uma, merece destaque nesta pesquisa: o ProEMI. Com intuito de analisar esta política e a interpretação dos docentes de História sobre

essa disciplina nesta política propriamente dita, tratarei, nesta seção, do contexto da prática, considerando, para tanto, a abordagem do ciclo de políticas, de Bowe e Ball.

Considero relevante recordar que o ProEMI surgiu em 2009, como uma ação da União, via MEC, que integrou o PNE 2001-2010. Nessa perspectiva e com a intenção de fortalecer esta etapa de ensino é que o ProEMI passou a ser ofertado às escolas de Ensino Médio. Alusivo a estas questões, Cavalcanti (2012) relata que,

Nas duas últimas décadas, o Ministério da Educação vem diversificando e aperfeiçoando os mecanismos de interferência nos sistemas estadual e municipal de ensino. Amparado legalmente por sua função de coordenação da política nacional de educação e de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, o MEC, desde 1996, tem desempenhado importante papel como indutor de um modelo de gestão da educação e, portanto, de uma determinada política educacional, em todo o território nacional. Ressalta-se que esse processo vem sendo feito por meio de decretos, resoluções, pareceres e, principalmente, por um conjunto de programas destinados à assistência técnica e financeira do MEC aos Estados e Municípios, iniciados ainda no governo FHC (CAVALCANTI, 2012, p. 9-10).

Este Programa pode ser considerado resultado dos debates, em nível federal, sobre a identidade desta etapa de ensino, uma vez que a mesma já estava elencada na LDB n° 9.694/96, definida como etapa final da educação básica, conforme visto anteriormente, e que deveria ser de caráter humanista e tecnológico, ou seja, não poderia excluir, em seu desenvolvimento, nenhum dos dois elementos formativos. As disputas acerca destes assuntos resultaram em um documento, já citado no capítulo anterior, intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, que foi emitido pelo MEC, em 2008, antes do lançamento do ProEMI, levando a crer que foram os argumentos contidos neste documento que justificaram e permitiram seu lançamento.

É preciso evocar que a adesão ao ProEMI não deveria ocorrer de maneira maciça e simultânea em todo o país, sendo escolhidas escolas que tivessem subsídios facilitadores para o desenvolvimento dos objetivos do Programa. Neste sentido, a EEMOP, em relação ao que descreve o documento orientador, versão 2009, apresentava características suficientes para essa adesão. A princípio, sua estrutura física ofertava condições que permitiam aumento da carga horária, já que vinha de experiências de programas como Escola Jovem, que exigia da instituição a extensão das suas atividades. Além disso, a escola sempre foi espaço aberto para a comunidade por meio da articulação de trabalhos com entidades externas que visavam tanto o apoio ao docente como a oferta de atividades extras aos alunos. Logo, a escola representava um ambiente fértil para a prática desta política.

5.1 Adesão ao ProEMI na EEMOP

Discorrer sobre a adesão do ProEMI e as práticas desta política na EEMOP, exige, antes de mais nada, partir da ideia que as políticas não são fixadas em um ambiente como se fossem objetos. As pessoas envolvidas nesse processo exercem papéis de destaque no direcionamento que as políticas ganham no decorrer do tempo. Sobre este assunto, apoio-me na contribuição de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53, grifos dos autores), ao afirmarem que “[...] as políticas não são simplesmente “implementadas” [...] mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas””. Nesse sentido, a interpretação dada à política pelos sujeitos da prática é fundamental para a compreensão de como se deu a materialidade do ProEMI na EEMOP.

A adesão da EEMOP ao programa se deu no ano de 2013. Como foi apontado anteriormente, este ano foi especialmente desafiador para a escola, uma vez que precisava fazer o encerramento dos trabalhos com as turmas oriundas dos cursos de Vendas e Logística e, simultaneamente, organizar-se para pôr em prática a nova política.

Interessante sublinhar que a política do ProEMI exigia, em sua proposta, a extensão da carga horária para mais mil horas. Na escola em estudo esta estrutura se configurou da seguinte forma: em três dias da semana as aulas eram estendidas em uma aula a mais nos turnos matutino e vespertino que, respectivamente, terminavam as 11h55min e as 17h55min, às terças, quartas e quintas. Nos outros dias da semana, as aulas transcorriam no horário tradicional: quatro aulas por turno, com términos respectivos em 11h00min e 17h00min. Ademais, é importante reforçar que a partir de 2017 houve uma importante alteração em relação ao horário das aulas nas segundas-feiras. A disciplina de Educação Física, que tinha duas aulas práticas por semana, em quadra, passou a ter, respectivamente, uma aula teórica e outra prática, fazendo, assim, estender a carga horária das aulas neste dia da semana, até às 11h55min. É necessário, ainda, frisar que a carga horária estendida, antes mesmo do estabelecimento do ProEMI, já era uma realidade da escola, pois, desde o Projeto Escola Jovem a quinta aula já era oferecida.

Vale acentuar que o período noturno não apresentava esta configuração. A modalidade de ensino do ProEMI foi adotada apenas pelo diurno. A justificativa para a não adesão para este turno se deve ao fato de que, por se tratar de um público diferenciado, que trabalhava durante o dia, não teriam condições de participar de atividades extras e sequer comportaria o acréscimo de mais uma aula. No entanto, algumas atividades e projetos que eram desenvolvidos com o diurno eram levados ao noturno por alguns docentes, mesmo que ao turno não estivessem destinados valores financeiros para a realização das ações pedagógicas.

A oferta desta modalidade era pautada, como revelam seus documentos orientadores, pela execução de projetos, que precisavam ser construídos considerando a relação entre: “[...] as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como as teorias educacionais que subsidiam a condução do processo” (BRASIL, 2009, p. 10).

Esta particularidade acabou por atrair grande número de alunos interessados em um ensino “diferente”, a própria nomenclatura da política ofertava esta oportunidade ao reforçar que o ensino era inovador. Todavia, para que a escola conseguisse realmente atender ao que prometia na modalidade ofertada, deveria, de fato, fornecer as condições financeiras para o trabalho docente ser realizado.

Por se tratar de uma política que estava inserida no PNE, houve a crença de que os repasses financeiros ocorreriam sem maiores problemas. Entretanto, a fala¹¹ de um dos membros da gestão escolar, expõe o que foi, de fato, a realidade vivenciada pela escola quanto a estas questões:

Quando falo do dinheiro, eu me refiro aos três anos que estou na gestão. Quando iniciei na gestão, em 2016, deveria ter vindo 100 mil reais do ProEMI, mas vieram somente 40 mil. Daí complementamos com outros recursos e conseguimos executar o redesenho que estava posto para 2016. Entretanto, ressalto que veio somente 40% do que era para vir. Dinheiro federal não acumula para o ano seguinte, assim, em 2017, dos 100 mil programados, vieram somente 60 mil, lembrando que a previsão era de 100 mil. Neste ano trabalhamos com a complementação de verbas que vieram, por exemplo, de doação, e executamos o redesenho e prestamos conta do valor recebido. Um dos problemas sérios, referentes a dinheiro, é que ele não chega para o início do ano letivo. Então, geralmente, quando começamos a trabalhar, não tem verba. Quando o dinheiro chega, já estamos no meio do ano, ou talvez até depois do meio do ano. Eu não tenho aqui, em mãos, as datas em que recebi os repasses, eu tenho anotado, mas não aqui. Já em 2018, nós não recebemos dinheiro do ProEMI e nós trabalhamos o ano todo com esta política, pois já estava tudo programado. Como geralmente é costume receber no meio do ano, nós acreditamos que viria e não veio. Mas trabalhamos o ProEMI (GP, 2019).

Necessário relembrar, ainda, que no momento da adesão na EEMOP foi apresentado aos docentes a política, explicitando seus pontos positivos e salientando o que a escola poderia aproveitar caso optasse por sua adesão. É preciso lembrar que, conforme Ball, Maguire, Braun (2016, p. 13) descrevem, “[...] A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições

¹¹ É importante ressaltar, que em função da matéria tratada, que é especificamente o financiamento a ser destinado para o ProEMI, neste momento no texto, optei por transcrever uma entrevista efetuada com um dos membros da equipe gestora da unidade escolar em que realizei os estudos.

específicas dos sujeitos.”. Desta forma, nada mais justo que delegar aos docentes a possibilidade de analisar a política e decidir se deveriam ou não aceitar, levando em conta o contexto escolar em que estavam inseridos.

A professora PA descreve o momento da adesão ao ProEMI:

O programa foi implantado na escola em 2013, eu já trabalhava na escola. Esse projeto foi recebido com bastante entusiasmo porque é inovador, só que foi uma medida, eu diria, tomada de cima para baixo, nós não tivemos a opção de escolher, apenas aceitamos esse projeto que tinha, em sua proposta, a possibilidade da vinda de recursos financeiros (PA, 2019).

Ao analisar a declaração da docente, observo duas questões importantes. Primeiro, o entusiasmo com a possibilidade da chegada de verba extra para a escola e, segundo, a frustração por receberem a política “de cima para baixo”, como ela afirma. Sobre a primeira situação, relativa ao financeiro, é possível reforçar que é de conhecimento geral que as condições financeiras das escolas de educação básica no Brasil não são das melhores. Assim, diante das dificuldades em fomentar projetos e ações pedagógicas por conta da falta de viabilidade financeira, os docentes vislumbraram, no ProEMI, a chance de verem seus projetos saírem do campo das ideias e serem concretizados. É sonho da maioria dos docentes poder empreender ações que ajudem a diminuir as imensas deficiências no processo de ensino-aprendizagem, e, nesse sentido, o repasse financeiro extra, advindo do ProEMI, seria um divisor de águas. Ademais, para as escolas públicas, como a EEMOP, que recebem, em etapas, seus irrisórios repasses financeiros e com considerável atraso, iniciar o ano letivo com a esperança da efetivação de projetos educacionais que outrora seriam totalmente inviáveis, provocou, nos profissionais da educação, a esperança de poder ofertar aos estudantes oportunidades ampliadas de construção do conhecimento a partir de propostas inovadoras.

Ball, Maguire, Braun (2016, p. 54) salientam, nesse sentido, que “Além da estrutura e *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem [...]”.

Quanto à segunda circunstância, houve, conforme mencionei anteriormente, uma certa insatisfação quanto ao fato de que, aos docentes foi dada apenas a opção de aceitar ou não a política, sem possibilidade de alterá-la ou ajustá-la à realidade escolar. Essa sensação ecoa também nas falas de outros sujeitos da pesquisa e denota quão importante seria se os mesmos fossem ouvidos na construção das políticas. Ball, Maguire, Braun (2016, p. 13-14, grifos dos autores) asseveram que “[...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são

deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que ‘implementam’. [...]”. Nessa perspectiva, prosseguem eles, “[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. [...]”.

Sob o mesmo ponto de vista, o professor PD reflete que: “[...]o projeto veio desassociado com a realidade da escola. Quem o fez pode ter tido a melhor das intenções, mas não conhecia nada da realidade da escolar [...]” (PD, 2019).

Seguramente, a sensação de exclusão sentida pelos docentes quanto à não participação na construção das políticas é fator decisivo para a atuação destes nas escolas. Sentir-se parte do processo é importante para a construção do significado da política no cenário educacional e pode representar o sucesso ou a dificuldade na execução das ações docentes na própria política. A imposição da política à escola e a não possibilidade de ajustá-la à realidade escolar podem ser elementos desmotivadores dos trabalhos pedagógicos. Nessa direção, destaco que os textos políticos, quando escritos, desconsideram não apenas os atores que estarão envolvidos no processo, mas também as condições materiais da escola, uma vez que

[...] Pouca atenção é dada ao contexto material do processo de política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis [...] com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração. A ênfase na construção de sentido literalmente desmaterializa a política [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16).

Além disso, Ball, Maguire, Braun (2016, p. 52) justificam ainda que “[...] Enquanto as escolas sempre se esforçarão para fornecer sua oferta básica ou padrão, os prédios e suas limitações podem impedir seriamente a capacidade da escola para a inovação, [...]”.

É admissível alegar, então, que atribuir aos sujeitos da escola a responsabilidade por fazer a política “dar certo” se torna um grande equívoco. Ter a clareza do papel docente, bem como da sua limitação frente às questões educacionais que, invariavelmente, necessitam de interferência financeira – e que, geralmente, não são itens gerenciados por eles –, demonstra respeito para com os mesmos. Desse modo, qualquer ação que, busque culpar os professores, principalmente por parte do governo, se configura como transferência de responsabilidade.

Nesse sentido, argumenta Ball (2011, p. 45-46), “[...] 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. [...]”. Assim, as escolas, ao receberem um texto político, obtém as diretrizes e objetivos que

devem ser alcançados. Contudo, os caminhos a serem trilhados nessa expectativa são muitos e, por se tratar de uma ação conjunta entre todos os sujeitos envolvidos, que têm diferentes formações e experiências, podem gerar resultados bem diferentes daqueles previstos pelos autores dos textos de política. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16) alertam que “[...] fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e ajustes da política [...]”.

Sobre a chegada do programa à EEMOP, a professora PG lembra que,

[...] desde 2009 até hoje a dinâmica da escola é de um corpo docente muito grande, então, é difícil ter uma reunião específica que tenha a participação de todos os professores para a tomada de uma decisão de tamanha importância. Na época, eu me lembro das discussões de implantação do programa e desses debates que foram entre uma ou outra reunião geral, mas com poucos detalhes sobre o programa. Se não me engano, foi no momento da Sala do Educador e em um ou outro intervalo de aulas, ou mesmo nos intervalos de recreio dos alunos, que o diretor estava sempre colocando quais seriam os benefícios que a escola teria a partir do momento que aderisse ao programa. Eu me lembro de uma coisa interessante que ele colocava, que nós não tínhamos nada a perder se nós nos inseríssemos no programa, porque a única diferença é que, de repente, seria algo grandioso, seria adaptar a carga horária. Entretanto, na nossa escola já era usual uma carga horária um pouco maior, nós já tínhamos a quinta aula, já oferecíamos essa carga horária mínima exigida pelo programa. Então, o diretor sempre colocava que a escola só tinha a ganhar, principalmente em relação à questão financeira, que era a vinda da verba extra, os 100 mil reais anuais ou semestrais, não me lembro. Este valor nós teríamos a mais, além das outras verbas que viriam para custear os projetos que a escola desenvolvia. Nesse sentido, não teve nenhum professor que demonstrou resistência, porque o discurso era sempre que seria um ganho para nós, e, dessa forma, a escola foi inserida, porque nós pouco tivemos que nos adaptar (PG, 2019).

Diante das justificativas apresentadas pelo membro da equipe gestora sobre a adesão da política do ProEMI e seus benefícios para a escola e de acordo com a fala da docente PG é aceitável pensar que não houve resistência por parte dos profissionais que estariam envolvidos na tarefa de fazer acontecer a política. Todavia, algumas contradições nos discursos dos sujeitos da pesquisa levam a crer que não foi essa a realidade vivenciada pela escola. Por exemplo, a declaração da professora PG indica que não houve resistência por parte dos docentes e, em contrapartida, o professor PD (2019) apresenta outra percepção, que remete a um pensamento de resistência para com a política do ProEMI na EEMOP, ao afirmar que:

[...] a gente sempre ficava naquela questão: será que não é mais um projeto de governo e não de Estado? [...] Para se ter uma ideia, estou na escola há quase 20 anos e já passei por uns cinco ou seis tipos de Ensino Médio. Então, acabamos pensando: Vou esperar esse governo terminar e terminar o projeto (PD, 2019).

Nessa lógica, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 199) contribuem afirmando que “[...] As políticas precisam ser razoáveis, elas precisam ser cuidadosa e gradualmente comunicadas e elas precisam respeitar a competência e a experiência da equipe escolar. [...]”.

Paralelamente, penso que a possibilidade de aderir a uma política que não exigiria muitas mudanças nos trabalhos pedagógicos, conforme revelado pela docente PG, ou seja, permanecer na zona de conforto, significou, a meu ver, uma forma de resistência à nova política que chegava. Seria não permitir que novas reflexões pudessem desembocar em novos procedimentos didático-pedagógicos. Situação esta que pode ser percebida quando a docente PG expressa que “[...] nós pouco tivemos que nos adaptar”. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 50) salienta que podem ser considerados como resistência atos como “[...] acomodação, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, [...]”.

Interessante, neste ponto, refletir sobre o poder exercido pelos que leram e interpretaram a política para apresentá-la ao grupo de profissionais da escola. Ao perceber, no excerto citado anteriormente pela professora PG que poucas informações foram repassadas aos docentes, posso ver estampado, neste caso, o que Foucault (1996, p. 9) assegura sobre a função dos discursos: “[...] não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Em suma, o que emerge desta situação é que as funções preestabelecidas em nossa sociedade acabam por direcionar como as coisas ocorrerão. O que pretendo, neste momento, é mostrar que, culturalmente, o esperado das pessoas que atuam em funções de gestão é que se deem ao “trabalho” de interpretar e repassar aos demais o que deve ser feito. Entretanto, é comum que seja esquecido, por vezes, que aceitar os textos políticos, sem questioná-los ou sem explorá-los, permite cair em armadilhas que aprisionam mais do que libertam.

Porém, partilhando das ideias de Ball, Maguire e Braun (2016),

[...] aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193).

Além disso, corroboro com Mainardes (2006, p. 60), quando diz que “[...] Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. [...]”

Nesse seguimento é interessante mencionar, ainda, dois movimentos que retratam bem o que referi acima. Um é a tradução e o outro é a interpretação da política. Mesmo que bem distintos em suas definições, estes dois elementos caminham juntos quando o assunto é política educacional e envolvem, em suas conceituações, as ações de grupos primordiais que, em se tratando desta temática, se caracterizam por ser os gestores e os docentes. Mainardes (2018) conceitua estes componentes como:

A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridades (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados [...]. Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação (MAINARDES, 2018, p. 6).

Enquanto que Ball, Maguire e Braun (2016) reiteram que

A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política substancial – uma “decodificação”, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Em outras palavras, é possível afirmar que os gestores cumprem a tarefa da interpretação e repassam informações relativas à política aos docentes que têm, por sua vez, a função de traduzi-las. Em ambos os processos ocorrem atividades que, eventualmente, se distanciam das propostas na política original. Isto porque tanto quem interpreta como quem atua infere nestes processos suas vivências, práticas e experiências pessoais e profissionais.

Nesse sentido, cumpre realçar que quando se trata de políticas educacionais há, habitualmente, um equívoco ao se referir sobre seu estabelecimento como “implementação”. Contudo, este hábito vem sendo questionado por pesquisadores em políticas educacionais, que justificam que uma política não pode ser implementada tal qual está no texto político, pois, para isso, precisaria de pessoas envolvidas que colocassem as determinações da política em prática de maneira neutra, sem questionar quaisquer que fossem os direcionamentos e sem deixar que sua experiência pessoal e profissional interferisse neste processo.

Acreditando que isto é inviável, principalmente por se tratar de políticas educacionais, feitas para um público letrado, é que coaduno com o discurso de que as políticas são atuadas e não implementadas. De acordo com Mainardes (2018, p. 4): “[...] as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”. Neste sentido, Ball, em entrevista a Marina Avelar, esclarece atuação da seguinte forma

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens [...] (AVELAR, 2016, p. 6, grifos da autora).

Nesse ponto de discussão reside, portanto, na importância dos professores no papel de elaboradores de significado da política. São eles que, ao atuarem na política demonstram as muitas possibilidades de reinterpretações que um texto político pode ganhar.

5.2 O ProEMI e sua estruturação na EEMOP

Abordar a atuação das políticas, particularmente sobre o ProEMI, exige conhecimento acerca de como esta política se materializou, neste caso, na EEMOP. Para isso, de antemão, é preciso reconhecer que o estabelecimento de uma política como esta, em uma escola de tamanho considerável, como a EEMOP, não se constitui com uma trajetória linear e perfeita, muitos foram os desafios enfrentados neste caminho, e estes se apresentaram de todas as ordens possíveis.

O ProEMI, na EEMOP, conforme expresso em outro momento, iniciou em 2013 e passou por momentos distintos, que o fizeram ser, para a escola, um desafio permanente, pois, geralmente, uma política educacional, na prática, ganha contornos e dimensões que nem sempre foram projetadas pelo texto político; isso se explica frente à compreensão de que a prática é permeada por diversos elementos que interferem nesta atuação. Ball, Maguire e Braun (2006) elucidam, nesse sentido, que:

Em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora de status e alcances diferentes [...], algumas delas terão sido descartadas ou reformuladas e outras terão aparecido. [...] Algumas políticas

também se aglomeram para formar agrupamentos de políticas, [...]. Algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão. [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Após a adesão a esta política, a escola se mobilizou em prol da elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) (BRASIL, 2009), que acabou ganhando novas nomenclaturas conforme os documentos orientadores foram sendo reformulados, na versão (BRASIL, 2011) foi denominado PRC, na versão (BRASIL, 2011, 2014, 2016/2017) foi denominado de Redesenho Curricular (RC). Porém, independentemente dos nomes, tinham que ser “[...] construídos de forma participativa, com pleno envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, [...]” (BRASIL, 2009, p. 15) e “[...] apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, [...])” (BRASIL, 2011, p. 13), que deveriam traçar os caminhos para o desenvolvimento desta política que, semelhante ao referenciado em outro trecho, deveria ocorrer em consonância com o eixo Trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Para organizar os trabalhos dentro da proposta do ProEMI, a EEMOP, visando atender às orientações dos documentos desta política, deu prosseguimento na metodologia de trabalho que já desenvolvia antes da adesão, que era a de trabalhar a partir de projetos. Nesse sentido, com intuito de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem a partir desta ferramenta, buscou ampliar o número de projetos de modo a contemplar todas as áreas do conhecimento. Considerando que havia a destinação de valores para este tipo de atividade, este era o momento de utilizar o financiamento extra para ações pedagógicas que eram desenvolvidas, até então, com o mínimo de estrutura, devido à restrição orçamentária.

É importante dizer que a integração curricular, na escola investigada, continuou semelhante ao ensino tradicional, caracterizado por disciplinas que trabalham de forma isolada. A organização interdisciplinar apenas ocorreu no trabalho com os projetos que, comumente, foram elaborados tendo em vista as áreas do conhecimento, ou, em alguns poucos casos, baseadas em propostas mais amplas que permitiram ações de todas as áreas. Todavia, é necessário concordar que sair de um modelo de trabalho individual e isolado para um formato interdisciplinar que precise contemplar, além das temáticas próprias de cada disciplina, os macrocampos/CIC do ProEMI, se configura como um grande desafio. Nessa direção, Ball, Maguire e Braun (2016) acrescentam que,

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e

de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Desta forma, o ProEMI foi estruturado na EEMOP, principalmente a partir do desenvolvimento de diversos projetos que tinham por objetivo, de modo geral, o trabalho interdisciplinar. Entre estes, merece destaque o Projeto de monitorias e tutorias, que tinham por objetivo realizar um acompanhamento pedagógico mais elaborado, para sanar algumas dificuldades percebidas em sala de aula. Num primeiro momento, este projeto contou com a participação de várias disciplinas, tais como: Língua Portuguesa, Química, Geografia, Física, Matemática e Sociologia, mas, em um segundo momento, focalizou apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo as determinações do documento orientador 2016/2017:

[...] deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa. [...] (BRASIL, 2016/2017, p. 8).

Igualmente importante foi o projeto Olimpíadas, que deu suporte e preparo para a participação dos alunos nas Olimpíadas Nacionais de Astronomia, Biologia, Física, Geografia, História, Matemática e Química, que acontecem anualmente. Há, no documento orientador, a defesa de intervenções desta natureza, uma vez que

[...] As atividades propostas, portanto, poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2014, p. 9).

Em relação ao trabalho com metodologias diferenciadas, citado no trecho acima, saliento os projetos Aula de Campo e #Águaquepreciso, que ofertavam a possibilidade de conhecer, *in loco*, as questões trabalhadas na teoria, em sala de aula. O projeto Aula de Campo foi desenvolvido com a participação das disciplinas de Biologia, Química, Física, Matemática,

Geografia e História, enquanto que o #Águaquepreciso foi mais abrangente, permitindo a participação de todas as disciplinas ofertadas na escola. Ambos os projetos desenvolveram ações externas, respectivamente, no Sítio Bom Jesus, situado no Assentamento Carimã e na Estação de Tratamento de Água (ETA) e Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) da cidade de Rondonópolis, além, ainda, de terem feito visita técnica à Usina Ponte de Pedra, localizada no município de Itiquira, Mato Grosso.

Isso coincide com o que orienta a versão do documento orientador do ProEMI 2014 (BRASIL, 2014, p. 10), que o ensino deve “[...] contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados [...]”. Convém ressaltar que atividades assim são indispensáveis, uma vez que a própria LDB 9.394/96, em seu artigo 3º, inciso X, aponta que um dos princípios do ensino deve ser a valorização da experiência extraescolar.

Foram desenvolvidos ainda, na EEMOP, no âmbito do ProEMI, os projetos: Astronomia, que contou com a participação prioritária da disciplina de Física, em parceria com Química, Geografia, Matemática e Espanhol, tendo como objetivo, em consonância com o documento orientador (BRASIL, 2013, p. 16): “[...] propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada [...]”; Festa Junina, Carnaval, Festival da canção, estes últimos com ênfase no macrocampo/CIC da Produção e fruição das artes, que buscavam, também de acordo com o documento supracitado, “[...] desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens [...]” (BRASIL, 2013, p. 19).

Ademais, importante lembrar dos projetos Interclasse e Jogos escolares, que, relacionados à cultura corporal, envolveram a disciplina de Educação Física, que pretendeu, com estas atividades,

[...] o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como forma de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo (BRASIL, 2014, p. 12).

Por fim, apresento o projeto 7 de Setembro: Ética, Cidadania, Justiça e Política que, inserido no macrocampo Participação Estudantil, posteriormente chamado de CIC - Protagonismo Juvenil, contou com a participação de todas as disciplinas escolares e buscou despertar, no aluno, o senso crítico, através do estudo e análise de dados sobre as questões sociais do nosso país. Em conformidade com o documento orientador do ProEMI (BRASIL,

2016/2017, p. 13) projetos desenvolvidos neste CIC deveriam “[...] envolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política”.

Considerando a minha formação, as motivações desta pesquisa e a expectativa de realizar uma análise mais consistente em relação ao ProEMI, seu alcance, possibilidades e sentidos a ele atribuídos pelos sujeitos, é que optei por fazer um recorte e focar, especificamente, na área de humanas, com ênfase na disciplina de História. Importante reforçar que questões relativas à História e ao ensino de História têm sido foco de discussões de pesquisadores no Brasil e no mundo em busca do enfrentamento de problemas relacionados à manutenção de uma visão tradicional do ensino de História na educação básica.

Desta forma, parto do princípio que, concordante ao dito em momento anterior, a disciplina de História é elemento fundamental na formação crítica do aluno e pode representar, se bem trabalhada, o divisor de águas entre a ruptura ou permanência de hábitos e costumes já enraizados em nossa sociedade, fato este que, por vezes, leva ao atraso e a retrocessos. Diante desta perspectiva, reforço a importância da presença da disciplina de História nas políticas educacionais e, em especial, critico a estrutura da política do ProEMI que, de acordo com a análise dos documentos oficiais da política, bem como das falas dos sujeitos entrevistados para esta pesquisa, não se apresentou de maneira clara e específica, ficando a cargo dos atores educacionais que estariam envolvidos na prática o papel de interpretar e inserir, nas ações pedagógicas programadas, as atividades desta disciplina. Em vista disso, Pinsky e Pinsky (2008) reforçam que

O grande desafio que se apresenta nesse novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real, sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (PINSKY; PINSKY 2008, p. 19).

É perceptível, nesse sentido, que a articulação entre as políticas públicas educacionais e o ensino de História é elemento essencial na promoção de uma educação básica que proporcione ao estudante o que Ghiraldelli (2001) alude como “olhar prospectivo”, ou seja, que compreenda o passado, perceba sentido no presente e projete o futuro.

5.3 A História na política do ProEMI na EEMOP: discurso dos docentes

A partir da análise dos projetos empreendidos na EEMOP, apresentados antes, percebo a presença da disciplina de História de maneira genérica e insipiente e entendo isso como consequência da própria escrita do texto político, que não oferece entendimento claro acerca de como esta disciplina deveria ser trabalhada. A maneira abstrata com que esta ciência foi tratada ocasionou, em muitos, a percepção de sua menor importância, reforçando, em alguns momentos, inclusive, o velho entendimento de que esta disciplina é menos importante que outras na construção do conhecimento. Interessante frisar, neste momento, que, por vezes, não expor de modo explícito a disciplina de História nesta política seja intencional, uma vez que a própria conjuntura econômica e social leva a sociedade a esperar da escola uma formação técnica voltada para oferta de mão de obra qualificada. Foucault (2002) assegura, desta forma, que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2010, p. 12, grifo do autor).

Nesta mesma linha de pensamento, que se debruça sobre a possibilidade de a exclusão da disciplina de História no ProEMI ser proposital em relação ao que apresenta o texto da política, a docente PG enfatiza que

[...] não é só a disciplina de História, são todas as disciplinas da área de humanas, que são disciplinas que formam cidadãos, que geram o debate, a criticidade. De alguma forma, por exemplo, se você olhar o livro didático ou a maneira como se cobra do professor para trabalhar aquele amontoado de conteúdos, você vai perceber que não dá tempo de detalhar tudo aquilo, de transformar o seu aluno. Na minha visão, isso tem um interesse sim. É intencional, porque a cobrança é muito grande, para se dar conta de N conteúdos; te cobram que você faça algo diferente mas não te dão suporte para isso, não tem tempo e nem verba suficiente para fazer aquilo que precisa com seu aluno, porque, desta forma, estaríamos formando alunos críticos. Será que isso é interessante para o governo mesmo? Ele vai montar um programa com esse interesse? É de se questionar (PG, 2019).

Similarmente, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20) argumentam que: “[...] As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são reescritas” ou “reajustadas”, conforme os objetivos do governo se alteram [...]”.

Porém, os docentes de História na EEMOP, mesmo diante da dificuldade de trabalhar a proposta curricular da disciplina, uma vez que, conforme o docente PD (2019) relata “A História não foi contemplada no ProEMI, [...]”, com intuito de fortalecer seu ensino, buscaram maneiras de inseri-la na proposta desta política e fizeram isto sob a forma de projetos que estivessem ligados, por exemplo, à produção e fruição das artes e ao protagonismo juvenil, como expõe a fala da docente PA:

[...] quando nós fizemos a análise do documento orientador do ProEMI para a adesão, percebemos que ele não contemplava diretamente a História, então, nós tivemos que fazer algumas adaptações para trabalhar esta disciplina, ela não aparecia de modo explícito, o documento não valorizava a disciplina. Como exemplo, tivemos que fazer adaptações no Campo de Integração Curricular, o CIC, e trabalhar com os CIC da produção e fruição das artes e o protagonismo juvenil. Nós utilizamos esses dois campos para adaptar a disciplina de História (PA, 2019).

Reforçando este assunto, a docente PP diz:

A disciplina de História foi inserida, até porque nós fazíamos os projetos voltados para essa questão, realmente de estratégia, de melhoria no ensino de História; só que essa participação eu achei relativamente pequena, não foi aquela participação; como da Língua Portuguesa, da Matemática, até porque existia, por exemplo, um apoio para essas disciplinas, e a História não foi priorizada, ela e a Geografia ficaram descobertas [...]. Então, na prática, eu achei que poderia ter sido melhor, e o foco na Língua Portuguesa e na Matemática ocorreu até por uma questão de avaliações externas. Geralmente, o foco é sempre nestas disciplinas, como se a História não estivesse inserida nos textos, no acompanhamento, como se nós não pudéssemos também estar juntos com a Língua Portuguesa para desenvolver o trabalho pedagógico (PP, 2019).

Por este ângulo, convém destacar que, mesmo que a disciplina de História tenha aparecido nos projetos desenvolvidos pela EEMOP, numa proposta de trabalho interdisciplinar, sua participação não se deu, de fato, em todas as execuções destes projetos. O abismo existente entre as áreas do conhecimento, mesmo em tempos em que se discute que a interdisciplinaridade já deveria ser uma realidade, é bastante profundo na educação básica, de um modo geral, em nosso país. Vários são os motivos que podem justificar este distanciamento. Porém, como aqui não pretendo me aprofundar neste assunto, creio ser apenas importante reforçar que, independentemente de quais sejam estes motivos, eles prejudicam o processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas educacionais, principalmente no Ensino Médio.

No que concerne à não participação da História em todos os projetos, a professora PP (2019) aduz que “[...] nós ficamos presos a alguns projetos, a escolha era participar de

determinado projeto ou não, [...]”. Presumo, desta forma que, à História foram ofertadas poucas oportunidades, que se restringiam entre participar ou não dos projetos que foram aprovados pela comunidade escolar. Entretanto, mesmo aderindo aos projetos que se concretizariam, o ensino de História não foi contemplado por nenhum projeto específico, ou seja, a História apenas pegou “carona” em outros planejamentos. Todavia, é relevante frisar que, mesmo diante das poucas opções, os trabalhos efetuados pelos docentes desta disciplina ganharam destaque, por exemplo, fora da escola. A docente PA relembra a articulação que fez entre História e Arte para inserção no CIC Produção e fruição das artes, revelando que trabalhou

[...] teoria e prática na disciplina de História através dos seminários. Então, os alunos trabalhavam a parte teórica, mas tinham que produzir alguma coisa voltado para o tema, voltado para artes, poderia ser teatro, música, dança. Como resultado, tivemos a produção de filmes, documentários; e tudo ficou muito bom. Teve uma aluna que produziu uma enciclopédia, tudo com papel envelhecido, ficou um trabalho perfeito. Eles apresentavam o seminário, a parte teórica, e tinham que produzir algo do tema, na prática. Foi bem valioso, bem interessante, tanto que nós chegamos até a apresentar no Cefapro¹² [...] (PA, 2019).

Não obstante, é preciso reforçar que, mesmo não percebendo no texto oficial abertura para fomentar o ensino de História, as propostas de docentes de História surgiram, mas nem sempre receberam a atenção devida para se concretizarem. Percebo, inclusive, contradições importantes na fala dos sujeitos, o que me leva a crer que a interpretação do texto político feita por eles se distanciava, de tal forma que permitiu que, na prática, nenhum projeto específico de História conseguisse se efetivar.

Enquanto o membro da equipe gestora afirma que não houve interesse da parte dos docentes de História por elaborar projetos que contemplassem seu ensino, a docente PG o contradiz, alegando que existiram projetos de História, mas que estes não receberam apoio financeiro do ProEMI para se realizar. Estas posições podem ser observadas nos relatos a seguir. Primeiro, o do membro da equipe gestora, GP:

Eu vi a disciplina de História como uma disciplina de carga horária pequena, são só 80 aulas anuais, ela recebeu uma assistência pequena porque não tinha trabalho grande extraclasse na área de História, por exemplo, nesse período do ProEMI, nós nunca visitamos museus, nós nunca fomos a sítios arqueológicos, então, ela ficou assim, desassistida, nessa questão de complementação de carga horária (GP, 2019).

¹² O CEFAPRO mencionado é o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Rondonópolis, órgão da SEDUC/MT responsável por acompanhar e fomentar a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas estaduais dos 14 municípios e 12 distritos que compreendem seu polo de atuação.

Logo após, contradizendo esta afirmação, a docente PG diz:

[...] Eu lembro de uma professora de História que queria muito fazer uma viagem de estudos e estava, o tempo inteiro, esperando essa verba do ProEMI chegar para poder concretizar o projeto, pois isso encaixava com o que ela estava trabalhando em sala de aula. A proposta era de fazer a visitação em Cuiabá e em Vila Bela da Santíssima Trindade. Houve aquela expectativa e a verba nunca chegava [...] e isso nunca saiu do campo das ideias, nunca saiu do papel, porque a escola não tinha verba para custear uma saída de campo desse tipo. Porém, quando a verba do ProEMI veio [...] eu não sei [...] como ela foi distribuída e se teve um destino para a disciplina de História, isso eu não sei te dizer, [...] (PG, 2019).

Avaliando o exposto, entendo que, na prática, a utilização da verba do ProEMI para fomentar o ensino de História, não ocorreu durante a vigência do programa na EEMOP. Meditando sobre ambas as falas e relacionando-as com a fala de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 76, grifo dos autores), em que afirmam que “[...] a filtragem e a focalização seletiva feitas por diretores e suas equipes de liderança seniores é um aspecto crucial da interpretação da política – “explicar” a política aos colegas, decidir e, em seguida, anunciar o que deve ser feito, o que pode ser feito e o que não pode. [...]”, sou inclinada a pensar que a interpretação que teve maior peso na escola foi a do membro da equipe gestora. Mesmo sabendo que há, na educação básica de Mato Grosso, a adesão da gestão democrática, é cristalino que, nem sempre, na prática, ela funciona em todos os aspectos. Longe se adentrar nesta seara, considero válido reforçar que, segundo Ball, Maguire, Braun (2016, p. 99) aduzem: “[...] pelo contexto, pela história e pela necessidade, [...], a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas.”

As declarações de GP e PG, por serem contrárias, demonstram a representatividade das funções de cada um. Além disso, o modo como agem e pensam de acordo com estas funções determina o caminho do processo de ensino-aprendizagem. Ao passo que PG apresenta o desejo da colega docente em fazer acontecer um projeto de História, que não foi concretizado pois não houve a destinação de recursos financeiros para este fim, é perceptível o desejo de inserção da História na política do ProEMI; entretanto, na contramão, GP, ao dizer que a História não recebeu maior atenção porque não tinha projetos a apresentar, evidencia a manutenção do estereótipo da História como disciplina desnecessária, visão essa que foi criada desde à época da ditadura militar, e que tem sido, nos últimos anos, duramente criticada por estudiosos da área. Há, presumivelmente, a omissão de uma ciência que já provou sua importância na formação intelectual, na consciência histórica, coletiva, crítica e cidadã dos alunos. Considerando esta assertiva, Ferreira (2016) esclarece que,

No campo específico da História os debates se intensificaram especialmente com a criação da Associação Nacional de História (Anpuh), em 1961. Uma temática recorrente era a defesa do estudo da História recente, em oposição aos cursos que se voltavam essencialmente para o conhecimento do passado. Preocupados com as questões sociais do presente e comprometidos com a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira, os defensores da nova postura profissional afirmavam que a História deveria se envolver com os problemas da atualidade, e o conhecimento histórico deveria apresentar explicações e possíveis soluções (FERREIRA, 2016, p. 25).

É importante demonstrar que a preocupação com percepção da disciplina de História como dispensável ecoa também na fala da docente PA (2019), quando manifesta que: “[...] eu penso que seja uma questão até cultural, não só do programa ProEMI, mas, percebemos no dia a dia, na escola, que a disciplina de História para alguns parece ser menos importante que outras [...]”. Ressalta que diante desta barreira resolveu agir, até porque os próprios alunos querem mais da História. Sendo assim, decidiu: “[...] trabalhar teoria e prática também de alguma forma [...]”.

Deste modo, é evidente o interesse dos alunos em mergulhar nos conhecimentos históricos de modo mais enfático. Entretanto, conforme aludido em outro momento, pouco se avançou na relação teoria e prática no âmbito da disciplina de História, no interior do ProEMI na EEMOP, pois uma ferramenta de grande relevância para isso, que é o estudo *in loco*, não foi contemplada dentro desta política. Vale lembrar o que reverberam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 51): “Iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneiras inesperadas, [...]”.

Diante desta conjuntura, é imprescindível concordar que, no tocante às condições de trabalho docente para uma atuação minimamente eficaz do ProEMI, dentro da perspectiva interdisciplinar defendida pela política, seria necessário o básico de estrutura e infraestrutura. Relembro, todavia, que a EEMOP optou e foi aceita como escola apta a aderir a esta política justamente por apresentar estes requisitos. Porém, os profissionais entrevistados deixam clara, em suas falas, a frustração ao acreditar que a verba do ProEMI os ajudaria no aprimoramento do ensino de História, fato este que não saiu do campo das ideias, como o docente PD desabafa: “[...] História ficou sem nada.”

No entanto, é oportuno enaltecer o trabalho realizado pelos docentes de História da EEMOP dentro da conjuntura oferecida pelo ProEMI. A superação dos desafios que se fizeram presentes desde o texto político, que deixou a desejar sobre a não inserção da disciplina, bem como a destinação da verba para outros fins ou projetos alheios à História, representam suas responsabilidades diante do eterno desafio que é ensinar. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016) retratam

[...] os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 101).

Entretanto, nenhuma destas diferenciações é justificativa para a não realização do trabalho docente. Em síntese, é possível afirmar que a performatividade, que tem interferido nos rumos da educação, não se constituiu como barreira intransponível para os docentes de História desta instituição. Ball (2005) conceitua performatividade como

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p. 543, grifos do autor).

Nesse sentido, na escola, é possível verificar claramente essa performatividade, pois ela

[...] desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa à distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento” (BALL, 2004, p. 1116, grifos do autor).

Não menos importante, outro aspecto necessário de ser tratado diz respeito a instabilidades vividas pela escola em 2019, quando do estabelecimento da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, ao fixar que o Ensino Médio deveria passar a receber orientação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sinal, representou significativas perdas, principalmente em relação à disciplina de História, uma vez que determina que o currículo seja guiado por habilidades e competências que são em menor número para esta disciplina, se comparado ao exigido para outras disciplinas.

A referida lei foi aprovada em 2017 e somente em 2019 trouxe para a escola incertezas em relação a identificar qual a política educacional que estava vigente. Não era mais possível afirmar que o ProEMI era a política atual, porque os repasses financeiros característicos desta

política não vieram, porém, também não poderiam afirmar que já se tratava do novo Ensino Médio, pois o início deste estava previsto, nas escolas, apenas no ano de 2021.

Sobre este período, a docente PA recorda que foi angustiante, pois não sabiam o que esta mudança representaria para o Ensino Médio, assim, acabaram

[...] seguindo o ProEMI, mesmo sem ele ser oficial, ainda continuamos trabalhando com ele. Trabalhamos os projetos, eu mesma pretendo trabalhar da mesma forma que trabalhei no ProEMI, juntando teoria e prática, incentivando esse aluno à pesquisa, voltado para produção do aluno, valorizar o que ele produzir. É um período angustiante porque ninguém sabe o que vem pela frente. Nós tivemos algumas mudanças com relação às provas, hoje fazemos as provas por área do conhecimento, o interessante é que houve um aumento das questões de História nas provas de área do conhecimento (PA, 2019).

Sob o mesmo ponto de vista, a docente PG reforça que:

Continuou igual, trabalhando da mesma forma. Porque em relação ao ProEMI na escola, desde quando foi implantado era visando a verba, então, agora, sabemos que não tem mais, porém, a questão da metodologia, a maneira como é trabalhado, os mesmos projetos que eram desenvolvidos [...] estão propostos para serem trabalhados agora em 2019, só que sem a verba. Antes tínhamos a ideia de que viria, agora continuam os mesmos projetos, só que são custeados pelas verbas estaduais e as festas que a escola organiza [...]. Na verdade, a única diferença é essa pergunta que fica no ar, na cabeça dos professores: e agora, o que fazemos? Porque não tem a obrigatoriedade de se cumprir as CIC [...], por exemplo, o acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, que era obrigatório, e a coordenação, o tempo inteiro, ficava fazendo todos aqueles dados estatísticos para acompanhar e dizer que está ruim nisso, tal turma está ruim naquilo e cobrar do professor, dos monitores, para vir no contraturno, essa é a mudança de não existir mais o ProEMI na EEMOP. Nessas disciplinas que eram obrigatórias e específicas, que ocupam esse lugar diferenciado, Língua Portuguesa e Matemática, o restante permanece tudo igual, não teve diferença nenhuma [...] (PG, 2019).

Deste modo, percebo que, se num primeiro momento a verba do ProEMI foi fator decisivo para a adesão a esta política, o mesmo não aconteceu em relação à continuação dos projetos que, mesmo sem recursos financeiros do Programa, continuaram a ser executados. Ainda que diante de um cenário de insegurança em relação às novas políticas que estavam por vir e com a permanente contenção de gastos, algo que é característico da educação pública em nosso país, muitas ações pedagógicas de fundamental importância saíram da abstração e foram concretizadas.

Não obstante, é necessário destacar que desenvolver o pedagógico da disciplina de História dentro desta política, em meio a tão poucas possibilidades para o seu ensino, se

constituiu como um desafio, mas, para além disso, em muitos momentos, ocasionou nos docentes um sentimento de insegurança, em decorrência das constantes tentativas de inserção da disciplina na política, conforme salienta a docente PG: “[...] ficávamos tentando inserir História porque não tinha nada específico, na verdade, essa é a palavra, tentando, esquematizando algo para inserir essas disciplinas que não estavam [...]” contempladas.

Apoio-me em Ball (2005), que explicita que

Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós (BALL, 2005, p. 549).

Neste cenário de tentativas, medos e anseios, é que o ensino de História na EEMOP foi, aos poucos, sendo fomentado, muitas vezes, com recursos próprios dos docentes, que estavam cansados de esperar pelo dinheiro do ProEMI. A professora PA ratificou em sua fala que,

Com relação aos recursos, a disciplina de História não foi beneficiada. Todas as aulas diferenciadas, teoria e prática, nas minhas aulas, foram custeadas por mim e pelos alunos. Até os alunos que foram apresentar no Cefapro foram no meu carro e no carro da coordenadora. Nas minhas aulas não usei recursos do programa (PA, 2019).

A compreensão de que não é possível esperar pela adesão a políticas educacionais específicas para aprimorar o ensino de História foi fundamental para os docentes desta disciplina da EEMOP, visto que, ao perceber os limites impostos pela política do ProEMI, usaram de seus conhecimentos para não deixar a disciplina cair no esquecimento. Com base nessa perspectiva, concordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74) quando asseveram que “[...] a distância entre os textos de política originais e a prática pode ser significativa. É um processo de produção e de criação, [...]”.

É essencial apontar, ainda, a presença de algumas contradições e conflitos envolvendo o texto do ProEMI e os atores envolvidos no contexto da prática, afinal, conforme evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46, grifo dos autores) “[...] como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos [...] Poucas políticas têm relevância para todos [...]”. Deste modo, para compreender, aquela que considero como a principal contradição existente, sublinho a relação estabelecida entre o ProEMI, o PNE 2014-2024 e as ações dos docentes de História da EEMOP.

De acordo com o documento orientador do ProEMI, versão 2016/2017, esta política tinha como propósito alcançar a meta 3 do PNE 2014/2024, qual seja: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2015, p. 53). Com o objetivo de alcançar esta meta, foram traçadas 14 estratégias, dentre as quais destaco a de número 3.1, que entendo ser o principal ponto conflitante entre os elementos mencionados acima. Segundo Martins (2017), esta estratégia estava ancorada na ideia de

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (MARTINS, 2017, p. 56).

Esta estratégia deveria, para se efetivar, utilizar-se de políticas já existentes. Nesse sentido, o ProEMI foi a política definida como ideal na busca por essa realização, pois trazia, em seu texto, uma proposta de trabalho docente interdisciplinar que viria ao encontro do prescrito na estratégia, uma vez que propunha o envolvimento de todas as áreas do conhecimento. Contudo, existe uma contradição entre o texto do ProEMI e a interpretação deste pelos docentes de História da EEMOP, já que o texto oficial do ProEMI, representado pelas várias versões dos documentos orientadores, exibia orientações específicas de trabalho somente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Línguas Estrangeiras (inglês, espanhol), Educação Física e Arte, proporcionando, aos sujeitos da prática, o sentimento de exclusão de suas disciplinas desta política que, de maneira paradoxal, deveria fortalecer o Ensino Médio.

Entendo, portanto, que se estabeleceu um conflito a respeito de qual caminho o Ensino Médio deveria percorrer, tornando-se uma etapa com sentido social ou sentido político. Diante dos estudos sobre este tema, ousou afirmar que a segunda opção predominou, uma vez que, se houvesse a prioridade por sua função social, automaticamente as disciplinas das humanidades, em especial, História, estariam prescritas como fundamentais nesta política. Em relação ao sentido político, a inserção da História significaria formar com criticidade, algo que, em um contexto neoliberal, globalizado e ancorado em normatividades gerencialistas não se constitui como primordial.

Digo ainda que, ao enfatizar as disciplinas mencionadas, o interesse era delimitar o alcance da política do ProEMI, determinando, nas entrelinhas, o que deveria ou não ser feito. Por esse viés, defendo que as ações dos docentes de História da EEMOP se constituíram como atos de resistência diante dos objetivos governamentais. Enfrentar a exclusão da disciplina no texto político, ultrapassar as dificuldades impostas pelo não financiamento de projetos oriundos da disciplina de História, bem como relegar a esta disciplina uma participação coadjuvante, num processo em que ela deveria ser protagonista, nada mais é que um projeto intencional de formação tecnicista que objetiva alcançar o máximo de alunos possível numa constante busca por ofertar e, por consequência, fortalecer, o sistema capitalista que permeia todos os setores de nossa sociedade, inclusive o setor educacional.

Nessa perspectiva, coaduno com Bowe et al. (1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006) ao compreender que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, sobrelevo a importância da ação docente no processo de ensino aprendizagem que, frequentemente, envolto em uma série de questões ideológicas distintas, propostas pelo Estado por via das políticas educacionais, exige dos professores resistência às interferências neoliberais que buscam, a partir da mercantilização da educação, colocar a escola a serviço do capital. Nesse sentido, concebo que seja papel dos professores, principalmente dos de História, que, dentro de um contexto que objetiva uma formação voltada para o mercado de trabalho, enxerguem o estudante não apenas como mão de obra e sim como um sujeito pensante, capaz de decidir por quais caminhos seguir e que compreenda que cabe a ele mesmo a opção de mudar o mundo em que vive.

Assim sendo, percebi que as políticas educacionais são passíveis de várias interpretações e que cada uma destas ganha significados diferentes a partir da subjetividade de quem as interpreta. Reitero, por conseguinte, que, a análise do ProEMI, objeto desta pesquisa, não se

esgota nesta dissertação e que muitas são as possibilidades que se abrem para outros entendimentos e discussões acerca deste tema. Ciente deste fato, encaminho esta dissertação para sua fase final, em que apresentarei algumas considerações que aqui se constituem como uma pequena porção do alcance que este tema pode proporcionar a outras pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar uma política educacional não se constitui como uma tarefa fácil, igualmente, apresentar considerações sobre esta análise não o é. A trajetória percorrida e as descobertas desta pesquisa me fizeram reforçaram meu entendimento de que, em tempos escusos como os que vivemos, é preciso olhar com criticidade as ações do Estado como responsável por empreender atos que, teoricamente, estariam voltados ao desenvolvimento do coletivo, principalmente no que tange à educação.

Em vista disso, em relação às políticas públicas educacionais, elegi o ProEMI como objeto desta pesquisa, por meio do qual tentei, de modo específico, analisar e apresentar de que forma a disciplina de História foi pensada dentro desta política, desde sua formulação até o momento de sua aplicação, no cotidiano da EEMOP, lócus deste estudo. Nesse sentido, tornou-se necessário compreender, primeiramente, quais as influências e tendências presentes nesta política, bem como conhecer e avaliar como ela foi interpretada e significada no âmbito da prática.

Para tanto, utilizei como referências teóricas elementos fundamentais para a compreensão acerca deste tema, entre os quais destaco as noções de Estado, políticas públicas educacionais, com as contribuições dos teóricos Ball, Bowe e Mainardes, que ancoraram a interpretação dos dados. Nessa perspectiva, é interessante ressaltar que adotei, na pesquisa, o método do ciclo de políticas de Ball e Bowe, que compreende cinco contextos; entretanto, nesta dissertação, optei por utilizar apenas os contextos da influência, da produção de texto e da prática.

Para a análise destes contextos, foram utilizados os documentos oficiais do ProEMI nas versões 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017, a portaria que instituiu esta política e as falas dos sujeitos entrevistados. Juntas, estas informações me proporcionaram condições de tecer algumas considerações. Primeiramente, em relação aos contextos da influência e da produção de texto, ao realizar a pesquisa para identificar o histórico do Ensino Médio, percebi que este foi se constituindo imbricado das influências responsáveis pelo surgimento da ideia da política do ProEMI e, conseqüentemente, de seu texto. Devo salientar a importância destes contextos para esta pesquisa, pois a elaboração de uma política como o ProEMI se faz geralmente considerando determinado tempo histórico.

Essencialmente importante, nesse sentido, é realçar que uma das influências diretamente ligadas à elaboração da política do ProEMI é o PNE que, para além dos tantos objetivos definidos em seu texto, evidencia o interesse em atingir níveis satisfatórios nos sistemas de

avaliação pelos quais o Ensino Médio tem que passar, tais como o SAEB e o ENEM. E, justamente, por identificar nestes sistemas dados estatísticos considerados insatisfatórios sobre o Ensino Médio, é que questionamentos a respeito do currículo ofertado nesta etapa de ensino passaram a ser constantes e levaram ao entendimento de que mudanças deveriam ocorrer.

Além disso, não posso esquecer de apontar os discursos híbridos internacionais, que acabaram por influenciar no ProEMI. Todavia, ressalto que estes discursos foram recontextualizados com o intuito de se adaptar à realidade brasileira. Nesse sentido, é preciso lembrar, ainda, de outro movimento, que considero igualmente importante nesse processo, o chamado “Todos pela Educação”, que trouxe para as políticas educacionais brasileiras a presença do gerencialismo. É a partir deste movimento que, segundo Ball (2014, p. 62), “[...] estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção do público sobre problemas sociais no Brasil, incluindo a educação. [...]”.

Nacionalmente, compreendo ser relevante elencar as ações que considero como embriões do ProEMI, dentre as quais sobressaem o Seminário Nacional do Ensino Médio, ocorrido em 2003, em que foi discutida a necessidade de uma formação cidadã autônoma aliada à ciência e ao protagonismo e, adicionalmente, o GT interministerial que debateu a urgência de uma proposta de superação do dualismo existente no Ensino Médio entre o ensino propedêutico e profissionalizante e a expansão da oferta das matrículas no Ensino Médio.

No que tange à análise do contexto da produção de texto, verifiquei que as motivações que deram origem à escrita do texto da política do ProEMI estavam ligadas às questões de desempenho dos alunos, baseando-se, especialmente, em sistemas de avaliações externas que desconsideram qualquer tipo de aprendizagem que não esteja ligada ao conhecimento técnico e conteudista. Constato, assim, que a produção do texto do ProEMI utilizou como base elementos discutidos no Seminário Nacional do Ensino Médio de 2003 e no documento resultante das discussões do GT interministerial de 2008, intitulado Reestruturação de Expansão do Ensino Médio no Brasil que expôs uma preocupação com o currículo do Ensino Médio e defendeu a ideia de que este deveria ser reformulado de modo a contemplar os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, elementos estes que, por sinal, se constituíram como base do ProEMI.

Já no que concerne à análise do contexto da prática, estas foram estreadas a partir dos discursos dos docentes de História da EEMOP. Notei, em suas falas, que concebem o ProEMI como mais uma política de governo, com data para acabar; a descrença em políticas educacionais advém do fato de que têm sido constantes as incursões governamentais na educação que objetivam muito mais deixar legados do que realmente proporcionar mudanças

significativas. A EEMOP, ao longo de sua trajetória histórica, vivenciou muitos destes momentos.

Ademais, averigui também a existência de uma grande insatisfação dos docentes por perceber que, ao ser encaminhada para a escola uma política com status “cumpra-se”, sem antes haver uma discussão com os principais interessados sobre sua necessidade, eles foram vistos como meros reprodutores do que outros pensaram, e, para piorar a situação, estes ‘outros’, na maioria das vezes, sequer conhecem a realidade das escolas para as quais definem e escrevem as políticas.

É interessante, neste momento, problematizar ainda sobre a proposta de inovação do ProEMI. Considero nesta, a existência de um paradoxo pois, tanto em sua concepção, bem como em seu desenvolvimento não se percebeu nada de inovador. A propositura de um trabalho docente baseado em ações pedagógicas interdisciplinares que, por sua vez, foram externadas a partir da realização de projetos, se constituiu, a meu ver, mais como tentativa de solução para os problemas criados nesta etapa de ensino a partir da atuação insuficiente do Estado do que, de fato, tenha permitido alterações em relação ao tradicionalismo existente na escola.

Ancorados na ideia de que um ensino inovador pudesse ocorrer apenas com o financiamento vindo com a adesão ao ProEMI, que por sinal, são insuficientes mesmo que em seu valor máximo, a proposta desconsidera outros elementos essenciais tais como: a formação docente que tem ocorrido de maneira tradicional, as condições de trabalho docente que não facilitam propostas inovadoras, além da própria realidade social e cultural dos alunos.

Diante dessas contradições, os docentes de História, a partir de suas subjetividades, moldaram a política do ProEMI de acordo com as demandas da sua disciplina e, mesmo com as dificuldades que enfrentaram, conseguiram desenvolver ações pedagógicas que, embora não descritas nos documentos oficiais da política, fortaleceram o ensino de História. Esta situação me fez constatar que, de fato, os autores das políticas não podem controlar os significados que seus textos podem ganhar na prática, pois, ao interpretar as políticas, cada um o faz considerando suas particularidades.

A fala do membro da equipe gestora, ao discursar deste lugar, diferente do seu de origem em relação à sua posição na escola, deixou claro que sua concepção acerca do que deveria ou não ser enfatizado no ProEMI seguiu muito pelo direcionamento dado pela política. Entendo que é esperado pelo Estado de um membro da equipe gestora que o “cumpra-se” seja inquestionado, porém, defendo que, por se tratar, de um docente que está, temporariamente, ocupando um cargo na equipe gestora, que seu local de origem falasse mais alto. As contradições existentes entre as falas dos docentes e a fala deste membro da equipe gestora

quanto a dizer que a História não propôs projetos, demonstra uma inclinação deste para atender às exigências oriundas da política, enfatizando as disciplinas apontadas na mesma. Ademais, defendo que a própria formação do membro da equipe gestora, na área de exatas, possa ter se constituído como fator determinante na forma como foram tratadas as questões relativas à disciplina de História.

Todavia, é preciso reforçar, nesse sentido, que à equipe gestora é informado que sanções podem ocorrer caso desviem das determinações verticalizadas dos órgãos superiores. A própria gestão democrática que, teoricamente, é assegurada pela legislação e deveria abrir espaço para experiências democráticas, considerando o contexto de cada escola e o envolvimento de todos, tem sido desrespeitada por estes órgãos. Contudo, como aqui não se pretende penetrar nesta seara, apenas reafirmo que, em relação à História, mais atenção poderia ter sido destinada. Além disso, mesmo que não tenham surgido na EEMOP grandes propostas de projetos oriundos desta disciplina, que os que surgiram tivessem sido atendidos, afinal, em educação não se deve considerar que existam conhecimentos mais ou menos importantes. Compreendo, também, que aderir à política do ProEMI, que era destinada ao fortalecimento do Ensino Médio, se configurou como incoerente, uma vez que as ações se inclinaram mais para umas disciplinas que para outras, não permitindo, assim, que esta etapa fosse fortalecida de modo homogêneo.

De todo modo, concebo que o ProEMI, em relação à escola como um todo, apresentou consequências positivas. Apesar de todas as dificuldades, tensões e contradições, os professores de História acreditaram que poderiam fazer um trabalho consistente e agiram de modo a inserir a disciplina nesta política educacional. Não menos importante, convém ressaltar que os recursos que vieram, de modo parcial, para a EEMOP, foram de grande valia e aproveitados para aprimorar ao máximo o processo de ensino aprendizagem. Todavia, penso que se os valores integrais, definidos nos documentos oficiais da política, tivessem chegado à escola, mais ações, como, por exemplo, ações específicas da disciplina de História, poderiam ter se efetivado. Por conseguinte, advirto que a proposta curricular da EEMOP poderia se pautar em um processo cujo objetivo fosse ofertar ao Ensino Médio novas finalidades que não somente o preparo para ingressar no ensino superior, contrassenso este que, infelizmente, se faz presente de maneira proeminente nos ambientes educacionais de nossa sociedade.

Assim sendo, considero que analisar a política do ProEMI na EEMOP, baseada no ciclo de políticas, me proporcionou alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa, levando ao êxito da pesquisa e à conclusão desta dissertação de mestrado. Entretanto, saliento que embora tenha utilizado no título desta seção ‘considerações finais’, os caminhos percorridos nesta

pesquisa não se constituem como únicos, a temática aqui apresentada não se esgota e comporta várias interpretações, podendo ofertar uma gama imensa de possibilidades de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista** (Impresso), p. 279-292, 2011.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Análíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em:
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjO8N_y0PznAhX6GLkGHXq3Ai8QFjABegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fepaa.asu.edu%2Ffojs%2Farticle%2Fdownload%2F2368%2F1743&usg=AOvVaw36OVNq1GgP08MDIMyLSTaO Acesso em: 02 mar. 2020.
- AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Foucault. São Paulo, **Revista Filogênese**, v. 6, n. 2, 2013, p. 148-162. Disponível em:
www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 04 abr. 2019.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARROS, José d'Assunção. A Escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 3 n. 1, jan./jun. 2010. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em História do ICHS/UFMT.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149. 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 06 fev. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira no período joanino. *In:* BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141. ISBN 978-85-2320-893-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BRASIL. (2016-2017). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. 2014a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL (2014). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL (2013). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL (2011). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando

Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid=. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL (2009). **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador> Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. (Versão preliminar). Brasília: SEB/MEC, 2008a. 38p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília, 2008b. 30p.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun.2007b. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 de set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos

Jurídicos, Brasília, DF, 2005. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Regulamenta o Fundef**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996c. Disponível em:
<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla.shtm> Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Senado Federal: Brasília, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Parecer 76 de 23 de janeiro de 1975. **Dispõe sobre o Ensino de 2º grau na Lei Nº 5.692/71**. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%20%20BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf . Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. MEC- Ministério da Educação. **Fundeb** – Apresentação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em 06 set. 2019

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova** [online]. 2017, n.100, pp.155-185.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Nação, Estado e Estado-Nação**. Estas notas aproveitam parte de “O processo histórico do desenvolvimento econômico: idéias básicas.” (Texto para Discussão EESP/FGV 157, dezembro 2006). Versão de 18 de março de 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, H., MAGALHÃES, M., GONTIJO, R. (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Modelo Federativo Brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais. **Anais do III Congresso Ibero Americano de Políticas e Administração da Educação**, Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em:

http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

CERRI, Luiz Fernando. Os objetivos do ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.

COSTA, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamerica de Educación**. nº 55, 2011. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie55a09.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CUNHA, José Marcos Pinto da. **A migração no Centro-Oeste Brasileiro no período 1970-96: o esgotamento de um processo de ocupação**. Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2002. 168 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um novo Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 41, n. 144, p. 790-811, set. / dez. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (2001). V. 01. 272 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. de 2015, p. 07-26.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, nº 70. Campinas, abril 2000, p. 15-39.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n. 120, p.169-202. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300009>. Acesso em: 13 set. 2019.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. 36ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Goiânia. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, Pós modernidade e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 465-476, 2006.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. ago. de 2018.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 27, n. 94, p. 47-69, JAN/ABR 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. O Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação: ainda muito longe da realização da meta 3. *In*: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.). **Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Centro de Documentação e Informação - Edições Câmara, 2017. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/33101>. Acesso em: 09 mar. 2020.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educ. rev.** [online]. 2014, n. 51, p.37-50. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>. Acesso em: 13 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, v. 15, p. 77-87, 2007.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras: 1824**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de História e Interdisciplinaridade. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI Ernesta (Org.). **Ensino de História, Memória e Culturas**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 209-227.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)** n. 4, 1993, p.15-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional**: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Dez, nº 30, 2009. p. 534-550.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> . Acesso em: 16 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 13-33, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/en_1982-6621-edur-32-02-00091.pdf. Acesso em: 17 set. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 611-628, set. 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Major Otávio Pitaluga – 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TESORO, Luci Léa Lopes Martins. **Rondonópolis-MT**: um entroncamento de mão única – lembranças e experiências dos pioneiros. São Paulo, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro das entrevistas

Nome completo

Tempo de magistério:

Tempo de EEMOP:

1. O que você sabe sobre o ProEMI? Como você o avaliou o ProEMI em seu contato?
2. Como o programa do ProEMI foi recebido na escola e como foi sua implantação?
3. Você leu o documento orientador do ProEMI? Qual sua interpretação em relação a ele?
4. Houve mudanças, adaptações do texto da política do ProEMI para que ocorresse sua implantação na escola?
5. Percebeu no programa a possibilidade de inclusão da disciplina de História? Se sim, como o fez?
6. Para você, qual o significado da disciplina de História dentro do programa do ProEMI?
7. Qual sua opinião diante do fato de que o ProEMI, mesmo com a proposta de fortalecimento do ensino médio, se apresentou de modo a contemplar algumas disciplinas mais que outras?
8. Você utilizou, em algum momento, valores financeiros provenientes do ProEMI para suas aulas e/ou projetos desenvolvidos?
9. Os profissionais envolvidos no programa tinham/ tem autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, dúvidas, insatisfações? Receberam pressão ou suporte da gestão?
10. Qual sua opinião referente ao contexto atual da escola onde se vivencia a indefinição da modalidade de ensino, uma vez que não é mais ProEMI mas ainda não é o novo ensino médio?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Prezado (a), _____

Você está sendo convidado participar da pesquisa de campo intitulada: O significado do componente curricular História no âmbito do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador) desenvolvida por **FABIANA RODRIGUES NEVES DE SOUZA, RG: 1377684-3 CPF: 847.684.791-20**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” sob orientação da Professora Doutora **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE** a quem poderá entrar em contato pelo telefone:(66) 3425-1279 ou e-mail lindalvanovaes@gmail.com, quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca realizar uma investigação sobre o componente curricular História no Ensino médio Inovador.

O **objetivo geral** desta pesquisa é: Analisar a interpretação e o significado do componente curricular História que compõe a política do ProEMI nos contextos da influência, da produção e da prática.

E os **específicos**:

- Compreender as influências e tendências presentes na política do ProEMI.
- Analisar como a política do ProEMI é interpretada e significada no âmbito da prática.

Para o cumprimento da investigação serão necessários realizar: leitura e análise de documentos oficiais, pesquisa bibliográfica, coleta de dados e entrevistas. Definiu-se pela realização de entrevista semiestruturada com uso de roteiro.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Caso não decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões em entrevistas individuais sobre o tema da pesquisa, que será gravada e depois transcrita. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

Os riscos de sua participação na pesquisa serão mínimos, pois, são garantidos a confidencialidade e o sigilo de todos os dados referentes a sua pessoa, inclusive na divulgação da mesma. Asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais. Porém, na ocasião da entrevista, pode ocorrer indisposição para responder as perguntas, gerando cansaço físico e/ou mental, podendo também ocorrer constrangimento, estresse, desconforto.

Os benefícios relacionados aos participantes da pesquisa são: momento de reflexão que favoreça uma postura ética com seus pares, espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, troca de ideias, pois refletir sobre a temática em questão possibilitará uma releitura das ações docentes tendo em vistas a interpretação do papel que a disciplina de História ocupa na política do ProEMI.

Os participantes da pesquisa terão os seus direitos preservados, as informações serão sigilosas para todos (as) os (as) envolvidos (as). Vale ressaltar que o (a) participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, se assim, o desejar.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, podendo localizá-las a qualquer tempo por e-mail e/ou telefone (66) 99659-7718, fabianaufmt@gmail.com, residente a AV. Marinho Franco, 722, Bairro Jardim Primavera e Lindalva Maria Novaes Garske, (66) 3425-1279. E, em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU da UFMT/Campus Universitária de Rondonópolis ou pelo telefone (66) 3410-4035.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

FABIANA RODRIGUES NEVES DE SOUZA (66) 99659-7718

Assim, considerando os dados acima:

Eu.....
, RG nº....., CPF nº....., CONFIRMO
 que fui informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos e relevâncias do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMT que funciona na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, ____/____/ 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora