

# **POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO: Ressignificações no contexto escolar**

---

**Jean Mac Cole Tavares Santos**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Brasil**

**Marcia Betania de Oliveira**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Brasil**

## **Resumo**

Neste artigo, discutimos a dinâmica de debate e realização de projetos de Reforma do Ensino Médio, com foco na proposta para o Ensino Médio Integrado (EMI), em desenvolvimento em uma escola pública na cidade de Mossoró/RN. Objetivamos analisar, por meio de depoimentos de alguns dos envolvidos nesse processo, como as políticas são construídas, resignificadas e recontextualizadas neste contexto específico da prática (Ball). Utilizamos como referência a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, como discutida por Lopes, Lopes e Macedo, Mainardes, Ball e Mainardes. Entendemos as políticas educacionais como produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos, rompendo com a polarização entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como implementadora da política. Identificamos processos de resignificação, em um ambiente de mobilização, adaptações, negociações e embates internos, dentro das possibilidades da escola. Tal resignificação traz à tona o reconhecimento que o professor exerce poder no contexto da prática, ao admitir que dribla as normas e cumpre com sua função de educador dentro das condições 'reais' existentes, acreditando preservar a necessidade de aprendizado do aluno e a condição de agente de desenvolvimento de formação da escola.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; ciclo de políticas; currículo; reforma; ensino médio.

## **Abstract**

In this article, we discuss the dynamics of debate and projects of reform of secondary education, focusing on the proposal for the Integrated High School (EMI), developing in a public school in the town of Mossoró/RN. We aimed to analyze, through testimonies of some of those involved in this process, how policies are constructed, resignified and recontextualized in this specific context of practice (Ball). We used as reference the cycle approach policies Ball and Bowe, as discussed by Lopes, Lopes and Macedo, Mainardes, Ball and Mainardes. We understand the educational policies as curricular developed productions of meanings in multiple contexts, breaking with the polarization between policy and practice, seeking to overcome the understanding of school as implementing policy. We identified processes of resignification, in an environment of mobilization, adjustments, negotiations and internal conflicts within the possibilities of the school. Such resignification brings out the recognition that the teacher exercises power in the context of practice, to admit that dribbles the norms and fulfills its role as an educator within the 'real' existent conditions, believing to preserve the learning needs of the student and the condition of development agent in school formation.

**Keywords:** educational policies; policy cycle; curriculum; reform; middle school.

## **Introdução**

A partir de meados dos anos noventa, vários movimentos reformistas foram desencadeados no Brasil para atender ao ensino médio, cujo referencial legal das mudanças estava amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, entendida aqui como indutora, mas também como resultado do quadro de mudança. Com a LDB sendo emendada, reformada e relida constantemente<sup>1</sup>, várias políticas foram construídas e anunciadas, indicando que a educação secundária tomaria novos rumos, seria revolucionada e faria parte da vida de jovens e adolescentes (SANTOS, 2007; KULESZA e MEDEIROS, 2000).

Naquele contexto, nas duas últimas décadas - o que inclui os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) - muitos documentos foram apresentados à comunidade escolar com o intuito de direcionar as mudanças tidas como necessárias nesse nível de ensino. Nesses documentos, no período dos governos de FHC, o ensino médio foi propagandeado como “para a vida”, com o currículo centrado na formação geral. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/97, foram os principais documentos referenciais dessa reforma.

O discurso era por um ‘novo ensino médio’. A ideia fulcral da reforma era adaptar o ensino às novas configurações do mundo do trabalho, centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação. Entre outros objetivos apresentados, a reforma pretendia ampliar a matrícula e colocar o currículo em consonância com a realidade do mundo atual, visto como hegemônico pelo fenômeno da globalização, com elevado grau de desenvolvimento tecnológico, apontando a necessidade de formação de sujeitos com habilidades e competências para viverem (e trabalharem) nessa nova realidade. Tais objetivos, assim, submetiam a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, reduzindo-a à condição de produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia (LOPES, 2006).

Com os governos de Lula, tomando como referência os documentos legais citados acima e continuando a forjar mudanças, emendas e releituras nesses documentos<sup>2</sup>, o ensino médio foi repensado para uma proposta integrada quanto à inter-relação da formação em nível médio com a formação propedêutica, com a revogação do Decreto nº 2.208/97. O Decreto nº 5.154/04 retirou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes de ensino e instituições escolares. No entanto, a máxima de transformação do mundo e de necessidade de formação para atender às demandas existentes na sociedade contemporânea continuou sendo a tônica dos discursos, inclusive com a apropriação/releitura daqueles documentos representativos dos períodos dos governos de FHC (MOEHLECKE, 2012).

Em suma, nas últimas décadas, com discursos da necessidade de adaptar a formação escolar em nível médio às novas configurações da sociedade contemporânea, vários

projetos foram apresentados às escolas, muitos dos quais concomitantes, gerando um clima reformista, nem sempre compreendido pela comunidade escolar, mas que de maneira diversa conseguia influenciar o cotidiano da escola (SANTOS, 2007).

## **1. A pesquisa em foco**

Sob tal cenário, realizamos pesquisa<sup>3</sup> em uma escola de ensino médio na cidade de Mossoró/RN, com vistas a analisar, nos depoimentos de alguns dos ali envolvidos, ressignificações do projeto Ensino Médio Integrado no/pelo contexto escolar, atentando tanto para a produção de políticas pelos sujeitos que atuam na escola, como pela recontextualização de alguns aspectos da política, gerando híbridos de várias concepções /interpretações da referida proposta.

O projeto Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>4</sup> é tido como política primordial para as reformas educacionais, desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC), através da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), em convênio com o Ministério da Educação (MEC). Entendemos a experiência do EMI como primordial para a política local pois, a partir dos cursos desenvolvidos na escola estudada, a SEEC pretendia a ampliação da integração curricular para as outras escolas de ensino médio (SEEC, 2012).

Neste artigo, assim, discutimos a dinâmica de debate e realização dos projetos da reforma na escola pesquisada a partir de depoimentos de alguns dos envolvidos com a proposta, dentre eles, destacamos: uma professora-técnica da Diretoria Regional de Educação Cultura e Esportes (DIREDD)<sup>5</sup>, responsável pelo acompanhamento das políticas/ações voltadas ao ensino médio naquela jurisdição, bem como, cinco professores da instituição<sup>6</sup>, sendo que um deles exercia a função de gestor da escola durante o período de realização da pesquisa.

A escola pública estadual em pauta está localizada na periferia do município de Mossoró/RN, atendendo a 1200 (hum mil e duzentos) alunos, de diversos bairros da cidade, e 60 (sessenta) professores, incluindo núcleo gestor o qual, ressaltamos, foi eleito pela comunidade escolar através de processo de escolha organizado pela SEEC. Ela ocupa uma excelente área, possibilitando uma estrutura física significativa, sendo reconhecida pela comunidade em geral, pelos bons índices de aprovação de alunos para o ingresso nas universidades, como uma das melhores escolas de ensino médio da cidade, rivalizando, inclusive, com escolas particulares. A escola está entre as pioneiras no estado a aceitar a proposta do EMI, participando, com gestores e professores, de todo o processo de mobilização e de sensibilização da proposta realizada pela SEEC. Além do EMI, a escola continua ofertando o ensino médio regular, mas a expectativa inicial era transformar, paulatinamente, todas as salas em EMI.

Com vistas à discussão sobre a dinâmica do debate por nós proposto e tomando como referência a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), quando afirma que as políticas são construídas, elaboradas, reelaboradas em cada um dos contextos, analisamos os elementos constitutivos do EMI na prática docente, ressignificados contextualmente

pelos sujeitos que atuam na escola. Buscamos, com isso, construir relações entre esta abordagem e as reflexões apresentadas nas falas dos envolvidos com o desenvolvimento da referida proposta, quanto às condições para a realização da política, bem como para as diversas ressignificações da proposta na/pela escola, diante das condições ali existentes.

Desse modo, entendemos como ressignificação não os novos sentidos que professores e gestores poderiam dar a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas, configurado em projetos híbridos (BALL, 1994). Entendemos hibridismos como “a mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas” na prática docente, influenciados pelo contexto escolar (LOPES, 2005, p. 56).

A ressignificação, portanto, não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola. Como mostra Ball, não se trata de colocar políticas em prática, mas de um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar (BALL, 1998). Falar de contexto, pela força do uso desse termo nas perspectivas estruturalistas (principalmente nos usos do termo pela esquerda marxista althusseriana), remete à ideia de relação direta com os aparelhos ideológicos, com a base econômica e política e, em maior grau, com uma arrebatadora força da História e da Cultura.

Diferentemente, definimos contexto como os movimentos realizados pela escola, (re) construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola. Nas análises de Ball (1998), consideramos as culturas e as práticas laborais focalizando, de forma geral, os seguintes elementos<sup>7</sup>: mobilização para a aceitação das propostas, participação em atividades chamadas pela DIRET/SEEC sobre o EMI, participação nas decisões sobre os rumos do programa na escola, busca do envolvimento da comunidade nas atividades, preocupação com as expectativas da comunidade em relação à escola, criação de alternativas pedagógicas e físicas para cumprir algumas necessidades das atividades relacionadas às propostas, reelaboração de normas internas para adequação às propostas a serem realizadas e preocupação com a efetivação das propostas.

Especificamente, para a feitura desse artigo, nos detivemos nas seguintes questões: criação de alternativas para suprir a falta de professores e a falta de estrutura física da escola para a realização satisfatória da proposta; busca da integração entre as disciplinas; tentativa constante de mobilização da comunidade escolar para aceitar/participar das atividades.

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

reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou implementar o projeto imposto (LOPES, 2006).

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

Com a abordagem do “ciclo contínuo de políticas”, Ball (1998; 2011) e Ball e Bowe (1998) destacam a complexidade inerente à análise da política educacional, “ênfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 48). O ciclo contínuo de Stephen Ball e Richard Bowe é constituído, inicialmente, por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da prática. Posteriormente, dois outros momentos são apresentados: o contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política (LOPES, 2006). Todos os contextos, é bom ressaltar, estão inter-relacionados, sem nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles.

Mesmo que alguns autores, como Chagas (2010, p. 27), apontem que no primeiro contexto “as políticas começam a ser planejadas e influenciadas pelas mais diversas reivindicações de diferentes grupos da sociedade e pelos conceitos significativos que estão presente nos discursos desses grupos”, entendemos, com Lopes (2006), que não faz sentido a ideia de as políticas serem determinadas no contexto de influência, ao custo de inviabilizar a própria teoria complexa do ciclo. Ou seja, a política não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é ressignificada no contexto da prática. Por sua caracterização cíclica, as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e ressignificação das políticas educacionais.

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

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

O contexto de influência, então, é caracterizado por disputas na construção dos

discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional. Vários grupos de interesse disputam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Dizer isso, insistimos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são, a partir dele, irradiadas para os outros contextos (mesmo que passando pelos crivos e disputas em cada um dos outros contextos).

Participam desse contexto, agências multilaterais, como, por exemplos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), mas também associações docentes, sindicatos classistas (dos trabalhadores e dos empresários), organizações não-governamentais, entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas. Enfim, grupos de interesse que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição de relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir da regulação de certos discursos.

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

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p.52).

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

Finalmente, o contexto da prática pode ser caracterizado pelas ações ocorridas nas escolas. Nele são realizadas leituras dos textos das políticas os quais

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

Aqui evidenciando, contingencialmente, que é esse contexto que nos interessa, entendemos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. No contexto da prática a política está sujeita à interpretação e recriação, pois ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta política oficial.

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

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

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

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

## **2.1. Contexto da prática e ressignificação das políticas**

Convém destacar que as narrativas da técnica da 12<sup>a</sup> DIRED nos possibilitaram conhecer o processo inicial de desenvolvimento do EMI na referida jurisdição, o qual foi apresentado às escolas, no momento de mobilização para adesão à proposta, como a necessária correção de rumos do ensino médio, depois da superação do Decreto 2208/97, pelo Decreto nº 5.154/04, com possibilidade de investimento financeiro nas escolas estaduais, através de convênio do governo estadual com o Ministério da Educação (SEEC, 2012). As propostas pretendem reunir os conteúdos do ensino médio e da formação profissional de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática, oportunizando a conclusão do ensino médio e da formação específica para a inclusão do egresso no mundo do trabalho (SANTOS, 2007).

De acordo com o documento que o norteia (BRASIL, 2007), o referido projeto visa a expandir a educação profissional através da inserção, formação e qualificação profissional dos estudantes do ensino médio da rede estadual de educação. Seu objetivo é construir um novo modelo de educação combinando formação geral, científica e cultural com a formação profissional, oferecendo cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos. Desse modo, um currículo para o curso integrado deve organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam aprendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar.

O currículo do EMI preconiza que o aluno tenha uma formação técnica aliada com a formação geral. O núcleo básico do currículo reúne as disciplinas propedêuticas: língua portuguesa, língua inglesa, filosofia e ética, sociologia, matemática/financeira, geografia, física, química, biologia, artes, língua espanhola, educação física e história. O núcleo de formação profissional, que equivale a 400 horas a mais na estrutura do ensino médio regular, é composto pelas disciplinas específicas: introdução a economia, contabilidade básica, técnicas secretariais, introdução ao direito, protocolo e cerimonial, psicologia organizacional, administração e planejamento, introdução a informática, marketing e prática profissional. Apesar do reforço da disciplina, o documento traz como imprescindíveis a necessidade da execução de um currículo interdisciplinar com possibilidade, ainda, de alguns temas serem estudados de forma transdisciplinar, possibilitando a integração entre as diversas áreas.

Ao tratar sobre a estrutura do projeto, um dos professores entrevistados destaca que

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



Mostrando-se atento aos discursos da reforma, da necessidade de oferecer aos alunos mais oportunidade para enfrentar em melhores condições “um mundo em constante mudança, no qual não basta mais só ler e escrever, é preciso ter uma profissão”, esse professor relata sobre as dificuldades enfrentadas pela proposta, acentuando que não é suficiente contar com a boa vontade e a mobilização de professores e diretores, visto que “precisa oferecer condições para que o projeto vingue”. Ele evidencia em sua fala como foi o início de uma outra proposta recebida pela escola e, por meio desta, o despertar para o interesse pelo EMI:

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

A participação de professores e demais membros da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a adesão às propostas de reforma foi marca indelével nas narrativas dos entrevistados. Os relatos dão conta que a mobilização foi feita através de “vários seminários, vários estudos, sempre com a presença de representantes da secretaria de educação, através da SUEM, e com mediação da 12ª DIREED, realizando seminários, estudando conceitos, discutindo documentos” (Entrevistado 4).

Ressaltamos, assim, a preocupação da SEEC em compartilhar com a escola o debate sobre os pressupostos das propostas curriculares, ouvindo os docentes e buscando com eles a compreensão da nova política a ser inserida. As propostas, então, foram discutidas e aceitas pela comunidade escolar o que não significa que o debate foi realizado a contento, que o processo foi democrático. Aqui sugerimos, apenas, que os entrevistados se sentem partícipes da decisão de adesão da escola, mobilizados pelo discurso da necessidade de um currículo que atenda ao mundo da vida e ao mundo do trabalho. Por meio das falas dos professores é possível afirmar que parece não ter havido, de fato, imposição dos projetos na escola.

Entretanto, apesar dessa aparente aceitação da proposta por parte dos que fazem a escola devemos perceber, a partir do ciclo de políticas, a importância de pensarmos as diferentes formas de participação e de aceitação da política, questionando quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política, quais os grupos excluídos e quais os espaços para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos, isto é, ver em quais condições a política conseguiu a adesão da escola (MAINARDES, 2006). Admitimos, de antemão, que discussões em torno dessas questões exigem bem mais reflexão e estudos, podendo ser objeto de análise na continuidade de nossas pesquisas.

Nessa discussão, trazemos aqui um elemento importante na teoria de Ball, que nos chama a atenção: o papel do novo gerencialismo nas constituições das políticas públicas

educacionais. Com o novo gerencialismo, vemos a crítica ao controle burocrático, a flexibilização dos sistemas formais de controle e a ênfase na motivação individual para conseguir qualidade e eficiência. Nessa abordagem as pessoas são chamadas a “vestir a camisa”, discurso presente na fala do Entrevistado 5, bem como a “fazer parte do processo como autor principal, saindo dos bastidores para o palco”, conforme indica a fala do Entrevistado 1, incorporando os princípios das mudanças propostas, tornando-se lideranças nos processos, gerando um compromisso coletivo para o sucesso da corporação (BALL, 2011).

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

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

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

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

O Convênio que possibilitaria os recursos para a escola foi celebrado entre o MEC e a

SEEC, em 2007, numa prévia do que seria o Programa Brasil Profissionalizado<sup>8</sup>, acatado pelo governo do Rio Grande do Norte somente em 2008. Dessa forma, a adesão da escola para experimentar a proposta do EMI, pressupunha também mais recursos, já que o convênio SEEC/MEC estabelecia que a unidade escolar receberia uma série de benefícios financeiros<sup>9</sup>. Assim, a incorporação das orientações curriculares seria recompensada com mais investimentos para a escola, trazendo melhorias nas condições de trabalho dos docentes e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A concepção de compensar a escola com recursos, recompensando o conjunto da comunidade escolar com condições, estrutura e formação, condicionando isso ao acatamento da proposta, reforça a perspectiva do novo gerencialismo, pois coloca em relação direta benfeitorias para a escola e a adesão à proposta curricular, transformando direitos a uma educação de qualidade, em arma de pressão para a possível aplicação de determinada política.

Entretanto, a promessa de recursos ou os próprios recursos não definem a política desenvolvida na escola. A política será resultado mais da dinâmica interna da escola, de suas negociações e condições de ressignificação da política do que determinada pela vinda (ou não) dos recursos prometidos. Podemos perceber isso a partir na fala de um dos entrevistados:

(...) infelizmente o governo do estado não ofereceu aquilo que se propôs; não cumpriu com sua parte no trato. Apesar de terem chegado alguns recursos para reforma e construção do laboratório, eles foram insuficientes; e ainda faltou o principal: a qualificação dos professores para a proposta e a contratação de professores das chamadas disciplinas específicas, profissionais da área para atender as disciplinas específicas para o curso técnico. Por exemplo, para a implantação do curso de secretariado, nós tivemos muita dificuldade, logo a partir do primeiro ano, com as disciplinas já que não tínhamos professores para algumas áreas específicas. Algumas disciplinas tiveram que ser resolvidas com professores do próprio quadro da escola, sem formação na área, nem experiência. Só em 2008 que a secretaria se propôs a contratar os professores das disciplinas específicas (Entrevistado 1).

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

Nesse contexto, a opção de resolver a falta de professores com os mesmos docentes da

Rede de Ensino, como afirma o gestor da escola, sem a formação exigida para ocupar a função, mostra o poder de mobilização do espaço escolar, mesmo deixando algumas desconfianças sobre a consecução com sucesso dos objetivos do EMI. Os desvios, ajustes, adaptações à realidade da escola, por um lado, pode resolver os problemas de ausência de financiamento, mas, por outro lado, pode revelar que o projeto não cumprirá “os objetivos de formação de um profissional” capacitado para lidar com a técnica daquela disciplina, “preparado para ocupar os postos de trabalho que o discurso diz que existe no mundo, na sociedade” (Entrevistado 2).

No mesmo sentido, adaptar o ambiente de aprendizado, como tentar substituir um “laboratório de análise e experimentação” por uma visita a uma empresa ou a uma indústria “para o aluno ver como funciona, experimentando e vendo o que deveria testar na sala”, mostra o poder de adaptação da escola, mas deixa a sensação de não possibilitar um aprendizado de acordo com o planejado pela escola “ao aderir ao projeto anunciado pelo governo do estado” (Entrevistado 4).

Nos dois casos, porém, não podemos minimizar o poder de ação da escola, nem tampouco a formação significativa que resulta das opções tomadas pelos sujeitos que preferem fazer alguma coisa dentro das condições existentes. Como resultado dos conflitos e embates internos, a decisão majoritária é a de fazer o que for possível pelo aprendizado do aluno, construindo parcerias com outras instituições, encontrando alternativas para as disciplinas sem professores para manter a “boa imagem da escola e o compromisso assumido com alunos e com a família deles” (Entrevistado 2). Em um momento que poderia servir para simplesmente exigir direitos, a escola opta, no jogo de disputas por significação do currículo, da docência e da própria escola, sem abrir mão das exigências pelas condições necessárias, por estratégias que privilegiam viabilizar a “o que for possível da proposta” do EMI (Entrevistado 4). A decisão de seguir o caminho da denúncia, da resistência, da negação do projeto, do ‘não fazer nada’ ou de ‘fazer o que for possível dentro da realidade existente’ é negociada, disputada, dentro da escola, considerando-se as condições e os interesses dos sujeitos ali inseridos. Os discursos apesar de contraditórios, mostrando posições diferentes entre professores e gestores, são resolvidos dentro da dinâmica específica do contexto escolar.

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

A proposta colocada era que o estado iria contratar professores para as disciplinas específicas. Agora houve um impedimento em 2006, por conta da eleição e da própria legislação que não permitia. Isso fez com que houvesse atraso na contratação. Agora em 2010, com outra eleição, do mesmo jeito. O estado fica impedido de contratar. (...) [Outro] problema é que a contratação de professores só pode ocorrer através de concurso como manda a Constituição e o Estatuto do Magistério. Então a assembleia legislativa não permitiu a

contratação, vetou durante os anos de 2006, 2007 e 2008. Todo ano era o mesmo problema, ficando assim as discussões entre as secretarias do governo do estado e a assembleia. O impedimento só foi resolvido posteriormente com a colocação de um aditivo na lei transformando a palavra ‘professor’ em ‘instrutor’. Aí foi feita a contratação desses professores que assumiram em 2009 essas disciplinas. (Entrevistado 1)

Como no Brasil há eleição de dois em dois anos, sempre poderá haver problemas na contratação de docentes temporários para assumir as disciplinas do EMI. O problema da falta de professores, então, sempre será recorrente, caso não tenha como opção o concurso público e a qualificação desses professores pela própria Rede de Ensino. Mesmo assim, vale ressaltar a estratégia de contornar a norma constitucional de contratação de pessoal para o serviço público. A substituição da expressão ‘professor’ pela de ‘instrutor’, redefine a lei, possibilitando a contratação de pessoal para assumir as disciplinas. Esta opção reforça a noção de norma como texto e como discurso, sujeita a interpretações e reinterpretções (LOPES e MACEDO, 2006). Entretanto, revela a ideia de provisoriidade da reforma<sup>10</sup>, contribuindo para as readaptações da escola sem maiores preocupações com o futuro da proposta.

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

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

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

Conviviam, na mesma instituição, docentes com determinadas funções, responsabilidades, valorização e remuneração diferenciada e docentes ordinários, das disciplinas comuns e com salários ordinários de todo servidor público estadual. A convivência entre as duas categorias de professores, apesar de cordial, não era muito amistosa. Mais do que meramente uma questão financeira, sem menosprezar a questão da diferença salarial, estava se revelando uma luta pela profissionalidade docente, de valorização de funções e de saberes, podendo causar um rompimento na estrutura de negociação entre os sujeitos da escola. O ambiente escolar ficou ainda mais movediço, gerando muitos conflitos e mais negociações sobre como efetivar a política.

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

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

Ainda há muita imprecisão sobre o ensino médio, principalmente porque existem outros projetos que a secretaria começa também a implantar, como o Ensino Médio Inovador<sup>11</sup> e o [Ensino Médio] Diferenciado<sup>12</sup>. A questão é que até hoje, até agora, não vi diferença entre essas modalidades. [Na verdade], não vi diferença entre a modalidade propedêutica para as outras modalidades. Não que eu não saiba a diferença... não conheça as propostas. A dificuldade [de perceber a diferença] é na hora de implementar (Entrevistado 5).

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

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

A soma de todas as propostas de atuação na escola de ensino médio, visando

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

### **Considerações finais**

Este artigo teve como propósito analisar o processo de chegada das reformas curriculares, principalmente a proposta do Ensino Médio Integrado, em uma escola do ensino médio na cidade de Mossoró/RN, tomando como referência teórica o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e colaboradores. Com esse escopo, optamos por apresentar narrativas de alguns dos docentes envolvidos no processo de desenvolvimento da proposta, bem como o então gestor da escola e a técnica da 12ª DIREC, buscando compreender conflitos, negociações, adaptações e readaptações dos discursos da política àquela realidade escolar.

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

Assim, o ânimo docente, e dos demais envolvidos, frente às propostas de mudanças vai sendo alterado à medida que as propostas são multiplicadas, gerando algum descrédito e pessimismo com as intervenções. Mesmo assim, a maioria dos docentes reage para adaptar as políticas às condições existentes na escola. Em um processo de negociação e embate internos, os atores sociais optam por tentar construir as reformas dentro das possibilidades da escola, tentando preservar a necessidade de aprendizado do aluno e a condição de agente de desenvolvimento de formação da escola. As narrativas aqui apresentadas apontam para a execução da proposta dentro das condições existentes na sala de aula, 'do seu jeito', apesar das dificuldades. Portanto, parece que o professor reconhece o poder que existe em suas mãos no contexto da prática, ao admitir que dribla as normas e tenta cumprir com sua função de educador dentro das condições 'reais' existentes.

### **Notas**

1. Segundo dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a LDB já passou por 32 emendas, reconfigurando várias vezes sua perspectiva inicial.
2. Para entender algumas mudanças ver o artigo de Sabrina Moehlecke (2012) “Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações”, na Revista Brasileira de Educação.
3. A pesquisa, base deste artigo, foi realizada como apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Edital Ciência Humanas 2010 e Edital Universal 2012) e com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte - FAPERN (Edital PPP III 2010).
4. Sobre EMI ver: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf)
5. No Rio Grande do Norte, a Secretaria de Educação (SEEC) é dividida em 16 (dezesesseis) diretorias regionais. Cada DIREC é responsável pelas escolas de uma determinada região administrativa. Em Mossoró, região do Alto Oeste Potiguar, a responsável é a 12ª. DIREC.
6. Os nomes dos gestores e docentes que colaboraram com a pesquisa foram substituídos por números para preservar a identidade dos mesmos. Nesse caso, as citações identificadas como “Entrevistado” são falas dos atores sociais da escola.
7. Apesar de considerarmos na pesquisa os elementos citados, neste artigo não será possível explorar todo os elementos.
8. O Programa Brasil Profissionalizado visa, através de investimentos federais, fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, possibilitando a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio. (Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))
9. Ver matéria divulgada pela SEEC em 16 de agosto de 2010 no blog ‘Na boca do mundo’: [http://m.nabocadomundo.com/noticias/visualizar/28882/governo\\_vai\\_implantar\\_ensino\\_medio\\_profissionalizante\\_em\\_85\\_escolas\\_do\\_estado](http://m.nabocadomundo.com/noticias/visualizar/28882/governo_vai_implantar_ensino_medio_profissionalizante_em_85_escolas_do_estado)
10. No Ceará, por exemplo, a SEDUC optou por contratação, via concurso, de professores efetivos para o Ensino Médio Integrado, com escolas construídas especificamente para esse fim. Ver: <http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes/ensino-medio-integrado>.
11. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI, ver: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>
12. O projeto Ensino Médio Diferenciado é desenvolvido no Rio Grande do Norte desde 2006, visando reduzir os altos índices de evasão escolar no turno da noite das escolas públicas do RN. (Fonte: [www.seec.rn.gov.br](http://www.seec.rn.gov.br)).

## Referências

- BALL, S. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educativas: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educativas: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21 – 53.
- BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. *32ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, 2011.
- BRASIL/MEC, *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* - Documento Base: Brasília, 2007
- CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei 10639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS*. Unisinos, São Leopoldo, 2010.
- GOVERNO vai implantar ensino médio profissionalizante em 85 escolas do estado. *Na Boca do Mundo*. 16/agosto/2010. Disponível em [www.nabocadomundo.com/ensinomedio](http://www.nabocadomundo.com/ensinomedio). Acessado em 15 de março de 2013.



- KULESZA, Wojciech. MEDEIROS, Maria Deusa (orgs). *Educação Básica: da teoria à metodologia*. João Pessoa, Editora Universitária, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, Julho/Dezembro 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 50-64, Julho/Dezembro 2005.
- LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, janeiro/abril 2006.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso, *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas. Número 38, 19 - 41, janeiro/abril, 2011.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- SEEC, RN. *Orientações gerais de matrícula* – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012. Disponível em: [http://www.arquioseec.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/matricula\\_2012/versao\\_final\\_matricula.pdf](http://www.arquioseec.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/arquivos/matricula_2012/versao_final_matricula.pdf). Acessado em 15 de março de 2013.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Org.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013.

#### **Sites pesquisados:**

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) | [www.nabocadomundo.com](http://www.nabocadomundo.com) | [www.ceara.gov.br](http://www.ceara.gov.br)  
[www.seec.rn.gov.br](http://www.seec.rn.gov.br) | <http://www.apeoesp.org.br>

#### **Correspondência**

**Jean Mac Cole Tavares Santos** - Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa do CNPq, sob a supervisão de Alice Casimiro Lopes.

**E-mail:** [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com).

**Marcia Betania de Oliveira** - Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação de Alice Casimiro Lopes.

**E-mail:** [betaniaoliveira@uern.br](mailto:betaniaoliveira@uern.br)