

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

**REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO
DE GOIÁS (2007-2011)**

Universidade Federal de Goiás
Campus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
ANO 2014

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Vinícius Duarte Ferreira		
E-mail:	duarte.ufg@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professor/educação básica		
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Reformulação curricular do ensino médio no estado de Goiás (2007-2011)		
Palavras-chave:	Currículo – ensino médio – ressignificação - cotidiano		
Título em outra língua:	Curriculum reform of secondary education in the state of Goiás (2007-2011)		
Palavras-chave em outra língua:	high school curriculum – high school – reframing – everyday		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	21/03/2014		
Programa de Pós-Graduação:	Educação/UFG/Catalão		
Orientador (a):	Sérgio Pereira da Silva		
E-mail:	sergiops2006@uol.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

**REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS
(2007-2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/CAC.

Orientação: Professor Dr. Sérgio Pereira da Silva

Linha: História e Culturas Educacionais

**CATALÃO
2014**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

F383r Ferreira, Vinícius Duarte.
Reformulação curricular do ensino médio no Estado de Goiás
(2007-2011) [manuscrito] / Vinícius Duarte Ferreira. - 2014.
125 f.

Orientador: Prof^o. Dr. Sérgio Pereira da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

1. Currículo. 2. Ensino médio. 3. Ressignificação. 4. Cotidiano. I.
Título.

CDU: 373.5.016

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

**REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS
(2007-2011)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de
Mestre em Educação, defendida e aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a) Sérgio Pereira da Silva PPGEDUC/UFG/CAC Orientador

Prof(a). Dr(a). Aparecida Maria Almeida Barros PPGEDUC/UFG/CAC

Prof(a). Dr(a). Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox PPGED/FACED/UFU

Universidade Federal de Goiás
Campus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
ANO 2014

Para Gislene da Trindade Imenes (in memoriam), amiga eterna e companheira incansável no desafio cotidiano de lecionar.

Agradecimentos

Agradeço à minha família pelo apoio durante todo esse tempo, em especial à Andréia, minha companheira na jornada da vida, Maristela, minha mãe, Anna Laura, Daniela, minha irmã e auxiliar de assuntos linguísticos, Denise e Luiz Antônio, e a tantos outros que de uma forma ou de outra se fizeram presentes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFG/CAC), pela dedicação e pelo bom trabalho realizado, em especial, aos professores da linha de pesquisa História e Culturas educacionais que nos fizeram repensar constantemente essa pesquisa.

Aos meus colegas do curso de Mestrado em Educação (UFG/CAC) pela oportunidade de aprendermos juntos, em especial ao Daniel Fernando de Lima pela amizade e pelas longas discussões que pudemos realizar.

Aos membros da banca de qualificação, e também da banca de defesa desta dissertação, Aparecida Maria Almeida Barros e Gabriel Humberto Muñoz Palafox, que contribuíram bastante para que essa pesquisa.

Ao professor e orientador Sérgio Pereira da Silva, que com paciência, compreensão e profissionalismo se dedicou às leituras e contribuições teóricas para que essa pesquisa fosse possível.

Aos secretários do Programa, que atuaram de maneira importante no bom andamento do curso e das questões burocráticas.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFG/CAC), a professora Ana Maria Gonçalves, que vem realizando um trabalho de excelência em prol da pesquisa em Goiás.

Aos professores e amigos do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira pelo apoio e incentivo aos meus estudos, em especial, àqueles que se dispuseram a contribuir com seus depoimentos, sem os quais esse trabalho não seria possível.

Aos demais professores e profissionais da Rede Estadual de Goiás que também concordaram em participar dessa pesquisa.

Aos amigos, de perto e de longe, pelos bons momentos e pelas constantes discussões que engrandeceram o meu aprendizado, em especial à Malu Mateuzzo Metzker que, mesmo na minha ausência, conseguiu superar os desafios e enviar a tranquilidade de que eu precisava nesse momento.

À Capes, pelo financiamento dessa pesquisa.

Aos amigos da república de Catalão, onde tive um lar longe do lar.

De todos os amigos, necessito destacar e agradecer à Anderson Belém de Freitas, pelas diversas contribuições da mais profunda reverência.

A todos, o meu sincero agradecimento!

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem
(Manoel de Barros)*

Resumo

Nesse estudo apresentamos uma análise do processo de reformulação curricular ocorrido na rede pública do estado de Goiás durante os anos de 2007 a 2011, problematizando os alcances e limites dos programas implementados no ensino médio pela Secretaria Estadual de Educação.

Adotamos uma perspectiva de análise preocupada em compreender as articulações existentes entre as políticas educacionais, a constituição dos currículos escolares e, finalmente, como refletir tal articulação dentro das concepções pedagógicas existentes no processo de reformulação curricular em Goiás. Para tanto, realizamos um estudo de caso no Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira (Pirenópolis-GO) com o objetivo de verificar como ocorreu, na prática, a implementação dessa Reforma.

Diante da necessidade de compreendermos a relação entre a cultura e seus processos de inserção nas concepções de ensino, e, ainda, das possibilidades do surgimento de uma vertente de mudança no conjunto das reformas de Estado, problematizamos nossa temática considerando a discussão sobre currículo oculto proposta por Michael Apple, bem as contribuições de autores como Sacristán, Moreira e Saviani.

O resultado de nosso trabalho evidenciou que os caminhos de implementação dessa reforma permitiu que os professores construíssem uma experiência curricular, de certa forma, mais autônoma em relação à tradição prescritiva até então operante na rede estadual.

Palavras-chave: currículo — ensino médio — ressignificação — cotidiano

Abstract

In this study we present an analysis of the curriculum reform process occurred in public schools of the state of Goiás during the years 2007 to 2011, discussing the scope and limits of the programs implemented in secondary school by the State Department of Education.

We adopted a perspective of analysis concerned with understanding the existing relations between educational policies, the establishment of school curricula, and finally, how to reflect such articulation within the existing pedagogical concepts in the curriculum reform process in Goiás. Therefore, we performed a case study in the State school Christóvam Comendador de Oliveira (Pirenópolis-GO) with the goal of checking how the implementation of this reform happened in practice.

Faced with the need to understand the relationship between culture and its processes of integration in teaching concepts, and also the possibilities of an emerging strand of change in the set of state reforms, we sought to problematize our thematic analysis based on discussion of the hidden curriculum proposed by Michael Apple and also the contributions of authors such as Sacristan, Moreira and Saviani.

The results from this study showed that the ways of implementing this reform allowed teachers, in a certain way, to build a more autonomous curricular experience in relation to the prescriptive tradition present in the state system until that time.

Keywords: high school curriculum — high school — reframing — everyday

Lista de Siglas

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CECCO - Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEM – Coordenação do Ensino Médio
CoEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PAP – Plano de Ação Pedagógica
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programas Dinheiro Direto na Escola
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
ProREM – Programa Ressignificação do Ensino Médio
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão do Jovem
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC/GO – Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
UFG – Universidade Federal de Goiás
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: O DEBATE CURRICULAR NO BRASIL.....	28
1.1 Currículo: da sofisticação teórica à vida escolar.....	28
1.2 O debate curricular brasileiro: ensino médio, cotidiano e paradigmas.....	29
1.3 Currículo e o fracasso escolar: caminhos para o estudo do cotidiano.....	38
1.4 As concepções de oculto e oficial nos currículos.....	47
CAPÍTULO 2: A REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM GOIÁS (2007-2011)	56
2.1 A reforma curricular em Goiás: contexto e história	56
2.1.1 O Programa Resignificação do Ensino Médio	58
2.1.2 O Programa Ensino Médio Inovador	64
2.2 Reforma curricular e os sentidos da educação formal	72
CAPÍTULO 3 - A REFORMA CURRICULAR E EXPERIÊNCIA	85
3.1 Experiência de “sucesso” e as estratégias de implementação da Reforma.....	86
3.2 Autonomia escolar, currículo e experiência: análise sobre a Reforma Curricular no Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Apesar algumas abordagens acadêmicas destoantes, a escola tem sido compreendida como uma instituição estratégica para a manutenção do equilíbrio social, embora passível de considerações em relação aos objetivos que vem alcançando quanto ao combate à desigualdade social. Se, por um lado, há abordagens acadêmicas críticas quanto à função social da escola, por outro lado, há no senso comum, a crença de que a educação é o caminho mais digno para a obtenção de melhores condições de vida.

Grande parte dos pais possui uma compreensão pouco aprofundada com relação à historicidade da instituição escolar. Sabe que existem ali os professores, algumas disciplinas que vão se alterando à medida em que avançam os anos de estudos e sabem, também, que existem pessoas que auxiliam no andamento das atividades. Mas não possuem uma concepção elaborada sobre o sistema educacional. Em alguns casos, esses mesmos pais sabem, inclusive, que existe uma organização que deve ser obedecida, conteúdos definidos e um programa escolar que deve ser cumprido.

Essa percepção, à qual chamamos a atenção nos parágrafos anteriores, não vai além dos debates alardeados pela mídia e que fazem parte das interpretações e explicações que constituem o *consenso ordinário* sobre a educação brasileira. Ao longo deste trabalho, percebemos como é essencial aprofundarmos questões que compõem o universo do nosso sistema de ensino.

O que dificulta o trabalho de refletir sobre o espaço escolar – isso levando em consideração aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais – é pensarmos as problemáticas que estão além do senso comum. O “inimaginável”, os reais sentidos que levam professores e alunos a se encontrarem nesses espaços, ou seria melhor dizer, as formas, signos sociais, teorias, mecanismos, pedagogias, enfim, tudo aquilo que precede o espaço-tempo das opiniões alheias às pesquisas e à história da educação no Brasil.

Em nossa experiência na rede estadual de ensino em Goiás, observamos que a relação entre a escola e a família reflete a construção de valores culturais em que a educação é valorizada como mecanismo de ascensão social. Ora, a construção do Estado liberal democrático, a partir do século XVIII, defendeu a bandeira de que o indivíduo, na condição de cidadão, gozaria de maiores liberdades e direitos do que

os “antigos” súditos do rei. Dentre as bandeiras desse Estado de direito, a educação passou a ocupar uma região central no equilíbrio de forças que mantêm a coesão social. A qualidade da escola, nessa perspectiva, é sinônimo de maior possibilidade de melhorar a vida, garantir boa qualificação para o trabalho e instrumentação intelectual para avançar nos estudos. O Estado precisa manter tal abstração – real ou não – para se legitimar. Nesse sentido, os pais que atuam como quinhoeiros da comunidade escolar compartilham dessa máxima e almejam que seus filhos possam conquistar maior *status* na sociedade.

Na mesma linha de pensamento, percebemos que muitos professores da rede estadual possuem a mesma noção com relação ao sistema de ensino. Boa parte deles, ao questionar a condição atual da escola, sinaliza para o fato de que a educação precisa melhorar e, para tanto, precisa corresponder às ansiedades da população: garantir a ascensão social e melhorar a vida dos jovens.

Nas reuniões de planejamento que participamos, ao longo de sete anos, raramente encontramos opiniões que divergem ou criticam esse sentido social que a educação possui para a nossa população. Os professores permanecem preocupados em garantir melhor qualidade no ensino e não sinalizam para que a escola deva contribuir na construção de outra forma de sociedade e/ou relações de trabalho “não capitalistas”, por exemplo.

De certa maneira, corroboramos com essa concepção de escola. Embora acreditemos que o ensino deva adotar uma postura mais crítica em relação aos valores sociais que compartilha por meio dos conhecimentos, conceituamos a escola como parte integrante do Estado. Dessa forma, embora ela possa contribuir para diminuir a desigualdade social e formar cidadãos mais participativos e críticos, esperar que ela possa se tornar mecanismo de ruptura com estruturas sociais vigentes não faz parte de nossas utopias. Ao longo de nossa experiência, percebemos que as concepções de mundo compartilhadas pela escola estão presentes na família e nas demais instituições que promovem o consenso do Estado. Para que haja mudanças mais profundas na nossa sociedade, é preciso que se rompa com todas as estruturas vigentes, e isso não pode ser realizado pela escola, uma vez que ela se constituiu, historicamente, como instituição estratégica para a formatação da cultura de coesão em torno do Estado liberal.

Por outro lado, a escola pode criar condições objetivas para que mudanças mais profundas ocorram em outras instâncias da sociedade. Cidadãos mais críticos

serão capazes de atuarem de maneira mais participativa dentro das comunidades em que estão inseridos. Da mesma forma poderão questionar relações de trabalho injustas e insatisfatórias, caso estas se apresentem diante de si. Com relação a isso, a presente pesquisa demonstrou que as reformas educacionais podem gerar situações que favoreçam a transformação social. A escola precisa de mais qualidade, recursos e autonomia para agir frente aos desafios do presente e diante dos anseios da sociedade.

Existe um sentimento de impotência na profissão docente, e ele está localizado exatamente na relação entre o Estado e a escola. No caso goiano, a cultura do sistema educacional foi construída sob a égide do patriarcalismo e de práticas autoritárias. Em geral, os professores da rede são geridos por políticas de governo, que ocorrem na ordem do dia, quando não atrasadas. O ofício do professor ocorre em meio a um sistema consolidado com baixa qualidade e pouco planejamento pedagógico. A carreira é pouco atrativa, o salário bastante defasado, e o espaço de trabalho precário em quase todos os casos. Essa foi a realidade que encontramos.

Em certo momento de nossa trajetória na rede, deparamo-nos com uma situação que modificou o ânimo de alguns professores. Fomos envolvidos numa proposta curricular diferenciada. Inicialmente, permanecemos receosos com relação aos seus reais objetivos. Posteriormente a opinião de todos era de aceitação. Além disso, consideramos que se tratava de uma política de governo distinta das anteriores e que possuía plenas condições de se tornar uma política de Estado, uma vez que envolvia esforços dos governos estadual e federal.

Ao longo da presente dissertação analisaremos a Reforma Curricular do Ensino Médio no estado de Goiás durante os anos de 2007 a 2011. Nesse período, houve um movimento de reforma na rede pública goiana que foi composto por dois projetos curriculares: o Programa de Resignificação do Ensino Médio (ProREM) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esses projetos foram organizados pelo poder público, estadual e federal, respectivamente, e implementados na rede de ensino. No caso goiano, é importante destacar que se tratou de um projeto pequeno, devido ao número reduzido de escolas que conseguiram introduzir o novo currículo.

Esse contexto de mudança já nos traz elementos suficientes para considerarmos essa Reforma Curricular um fato histórico, na educação goiana. Entretanto, para justificar o caminho de pesquisa que apresentaremos adiante, cabe considerar outro fato importante em nossa experiência na rede estadual.

Acreditamos que as tessituras que compõe o cotidiano escolar são fundamentais para a forma como delimitamos e tratamos um objeto de análise.

Num determinado momento da Reforma, ouvimos a declaração de uma professora que acabou provocando certa comoção no corpo docente do colégio em que trabalhávamos. Segundo essa professora, em dezessete anos de sua carreira, aquela teria sido a única oportunidade em que ela se sentiu valorizada como profissional, pois, pela primeira vez, o Estado havia conferido autonomia para que ela pudesse conduzir, de maneira efetiva, o trabalho que desenvolveria ao longo de uma ano letivo.

Esse fato demonstra que a luta dos professores em Goiás não corresponde somente às questões salariais e às condições adequadas de trabalho. Havia, naquele contexto, dezessete anos — e outros tantos — de indignação com a maneira como o trabalho docente estava organizado. Era difícil para os professores a condição de receptores de um currículo exterior à realidade da comunidade escolar em que estavam inseridos. Em outras palavras, as determinações do Estado não compactuavam com os anseios daqueles profissionais.

No contexto de implementação da Reforma, as escolas foram convidadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/GO) para conhecerem a nova proposta, manifestarem e definirem se iriam adotá-la, ou não. De início, é importante considerar que o fato de ter sido uma proposta opcional às escolas, apesar de seu considerável caráter democrático, fez com que a experiência ficasse reduzida a algumas unidades de ensino. Em nossos levantamentos, encontramos em torno de 182 escolas, num universo de 600, que conseguiram efetivar o currículo proposto. Dentre estas, apenas 24 conseguiram participar do processo completamente, incluindo, nesses casos, a participação no projeto do MEC (ProEMI).

Enfatizamos esse processo e esses números para justificar a maneira como conduzimos a construção do nosso caminho de pesquisa, tendo como problemática *pesquisar como ocorreu o processo de reformulação do ensino médio na rede pública de Goiás*, fizemos uma análise com dois focos de investigação: análise documental e pesquisa empírica.

Por se tratar de uma proposta curricular diferenciada na rede pública, damos ênfase aos estudos relativos às concepções teóricas e pedagógicas presentes nos documentos dos projetos de reformulação. Além da análise desses documentos, entrevistamos 12 professores que estiveram diretamente envolvidos com

processo de reformulação curricular. O critério utilizado para a seleção desses professores foi a participação dos mesmos com as atividades organizadas pela SEDUC/GO para a formação vinculada à Reforma, bem como o exercício cotidiano em sala de aula. Buscamos privilegiar aqueles que permaneceram o maior tempo na atividade docente durante 2007 a 2011, quando ocorreram as discussões e efetivação da Reforma. Contudo, dadas as peculiaridades da educação pública goiana, quase todos esses professores acabaram exercendo dupla função, ou seja, possuíam atribuições como docentes e exerciam cargos administrativos.

Com relação à tarefa de pesquisar por meio dos depoimentos dos professores, partimos da compreensão de que era necessário analisar *como* a experiência do novo currículo foi vivenciada e apropriada pelos agentes diretos do currículo. Por mais que a proposta da Reforma possuísse foco no desenvolvimento curricular autônomo da escola, entendíamos como fundamental verificar como essa autonomia interferiu na prática cotidiana. Além disso, analisamos a relação entre as propostas previstas nos documentos elaborados dos Programas e a realidade que foi gerada no contexto de implementação dos mesmos.

Esse tipo de abordagem permitiu, por exemplo, reunir informações que demonstraram outros significados desse processo de reforma, que oportunamente mencionaremos. Na opinião dos professores entrevistados, existe um descompasso entre o conteúdo apreendido nas universidades e os conteúdos aplicados no ensino médio. Isso ocorre, segundo intuímos, devido à simplificação dos conteúdos científicos presentes nos livros didáticos. Por mais que se busquem alternativas, ao trabalharem com o livro didático – empenho na escolha do livro didático, atividade extraclasse, novas abordagens de conteúdo –, é bastante difícil desconstruir o didatismo presente na cultura escolar brasileira porque inexistente uma política eficiente voltada para a formação continuada dos professores¹ e há, ainda, uma supervalorização das avaliações internacionais que estão pautadas na organização dos conteúdos em acordo com as políticas dos livros didáticos.

O debate acerca da cultura escolar se configurou como um elemento desafiador no processo de reforma, e tais dados foram evidenciados por meio do

¹ Sobre esse debate, GATTI (2008) considera que embora possamos identificar um crescimento nas políticas voltadas para a formação continuada de professores por meio de amparo legal, ainda ineficiência desses cursos quanto à qualidade e aos problemas cotidianos enfrentados pelos professores.

enfoque no cotidiano. Dificilmente poderíamos encontrá-los com análises centradas em relatórios administrativos, prestações de conta ou documentos orientadores.

Diante dessa necessidade que se colocou referente ao trabalho com as fontes de nossa pesquisa, utilizamos a metodologia da história oral na análise e elaboração dos depoimentos dos professores que participaram da reformulação curricular. O uso de fontes orais nos permitiu perceber como cada depoente participou do processo de transformação do ensino médio na unidade de ensino investigada, assim como suas expectativas em relação às evidências do presente. O contato com esses “microuniversos”, elaborados através da experiência de cada indivíduo, mostra as contradições presentes naquela realidade, e como as pessoas resistem e ressignificam as muitas “imposições” que, teoricamente, fazem parte da vida de todos (THOMPSON, 1992; PORTELLI, 2001). Dito de outra forma, a compreensão de diferentes universos singulares – que não são singulares – nos ofereceu suporte para observarmos como as pessoas reagem a um tipo de educação que compactua com a hegemonia² dos valores existentes, ou que apresenta propostas de superação da estrutura vigente.

Segundo Yara Aun Khoury (2004), os elementos que partem dos processos de disputas entre diferentes forças sociais estão presentes nos sentimentos, valores e no cotidiano das pessoas, o que corresponde à cultura como um modo de vida que incide na dinâmica social, e nos lembra:

A interlocução com as pessoas nos põe em contato mais direto com os trabalhos da consciência e da memória de cada um, estimulando nossa própria consciência da dimensão política desse diálogo intelectual. Isso requer mais do que um trato meramente factual das narrativas e de coleta e sistematização das ricas informações que trazem; demanda uma atenção especial à relação imbricada entre os fatos narrados e significações construídas, que vão muito além das próprias entrevistas. Eles se forjam nas relações sociais vividas e também incidem sobre elas. (KHOURY, 2004, p.122)

² Para Williams (2011), o conceito de hegemonia “corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer outra noção derivada da fórmula de base e superestrutura” (WILLIAMS, 2011, p.52). Trata-se de compreender hegemonia como um conjunto de valores relacionados às práticas concretas, e permeado por tensões, transformações e acomodações entre a cultura dominante e o que ele institui como “formas residuais e emergentes”. Nesse modelo de análise, o autor constrói uma perspectiva de que as formas de pensamento devem ser compreendidas em sua dimensão de consciência prática. Ao longo de nosso trabalho utilizamos essa compreensão com relação ao conceito de hegemonia e às palavras derivadas do mesmo.

Assim, foi necessária muita cautela ao trabalhar com esse tipo de fonte, sobretudo pensando o lugar de onde essas narrativas partem, o que corresponde, de certa forma, às “significações construídas”, pois são experiências de vida muito diferentes entre si e que agora passarão a fazer parte de uma mesma análise, que, por sua vez, não está longe de construir seus próprios significados. Apesar das dificuldades, entendemos a importância desse tipo de pesquisa, que permite um olhar peculiar na elaboração de um trabalho acadêmico.

Por outro lado, compreendemos que existem aproximações entre os depoimentos e as análises apresentadas nos documentos orientadores. Ambos avaliaram que, se o leitor nos permite uma inferência introdutória, há uma insatisfação com relação à qualidade da educação no Brasil. Tanto no discurso oficial quanto nas opiniões dos profissionais que atualmente trabalham na rede pública, ficou claro o desagrado com relação ao fato de que o sistema não possui qualidade. Obviamente, os pontos de vista são diferentes quanto às finalidades dos processos formativos. Mesmo considerando a divergência de opinião quanto ao sentido social do fenômeno educativo, na avaliação dos organizadores da Reforma goiana, e dos professores, a educação precisava de grandes mudanças.

Nesse sentido, optamos por realizar um estudo de caso com os professores da comunidade escolar do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira, uma das poucas escolas goianas que adotaram o ProEMI. Os estudos de caso representam uma possibilidade de revelar aspectos circunstanciais que, mesmo inseridos num contexto ampliado, permitem compreender como uma comunidade, ou um grupo, produz seus próprios significados sobre o processo analisado. A respeito desse tipo de estudo Alves-Mazzotti nos alerta:

[...] temos observado que muitas pesquisas classificadas por seus autores como “estudos de caso” parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio desse processo de construção coletiva. Ao não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos, pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias. Tal atitude frequentemente resulta em estudos que só têm interesse para os que dele participaram, ficando à margem do debate acadêmico. Esse problema não é novo nem se restringe aos estudos de caso, mas, sem dúvida, é mais frequente nesse tipo de pesquisa. Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso” pelo que ele tem de singular, muitos

pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639)

Essas questões muito nos preocuparam no percurso da pesquisa. Apesar de fazermos uma proposta de estudo de caso, partimos de um debate histórico acerca do ensino médio no Brasil e propomos estabelecer uma relação entre um objeto em construção e o contexto do ensino médio em Goiás. Nesse sentido, como nos lembra Gamboa (2007), “o eixo condutor do método de investigação consiste na recuperação dos processos de construção dos fenômenos, e nesse processo as técnicas historiográficas ganham importância [...]”, pois permitem recuperar o “contexto da produção”, que determina a existência dos fatos históricos, e os “contextos da interpretação”, que determinam o conhecimento (GAMBOA, 2007, p.152).

Com relação ao currículo, especificamente no cotidiano das relações escolares, ele vem sendo confundido com o conteúdo ministrado nas disciplinas. Mesmo que alguns profissionais tenham uma compreensão consistente acerca do conceito de currículo, somente com o trabalho empírico percebemos o desafio que o conceito representa para a prática profissional. Justamente por isso, procuramos investigar o currículo em transformação, uma vez que esse período de reforma possibilitou o debate e a reflexão sobre esse tema. Mas não analisamos somente o debate acadêmico-universitário, e sim o debate acadêmico-escolar. Há diferenças objetivas entre uma situação e outra. Os pesquisadores da universidade, embora problematizem o currículo escolar e atuem na formação dos professores, não podem estar presentes cotidianamente nas escolas. Por outro lado, os professores escolares, ao mesmo tempo em que promovem o debate teórico, praticam o currículo pensado.

Outro aspecto sobre o qual fomos levados a refletir remete às mudanças na atividade docente. Identificamos que durante as reuniões de planejamento anual, antes da Reforma, as orientações da SEDUC/GO foram sempre diretivas quanto ao planejamento: separar os conteúdos que serão aplicados durante todo o ano letivo a partir dos textos didáticos. Por mais que essa orientação não estivesse definida em nenhuma portaria, era isso que ocorria efetivamente. Os professores partiam de uma prática comum de que planejar as ações pedagógicas correspondia, simplesmente,

à tarefa de separar conteúdos. O processo reflexivo acerca do trabalho realizado, e a ser realizado, não existia nas escolas goianas, salvo em algumas raras reuniões em que isso ocorria mais por obra do acaso do que como meta em si. Sobre esse aspecto, nossa pesquisa constatou, novamente, a importância de investigar que mudanças ocorreram na prática docente no contexto da Reforma.

Sobre a abordagem teórica que optamos, corroboramos com Sacristán (2002) ao destacar que o sistema educativo possui relação histórica com o Estado moderno. Essa relação se justifica, entre outros aspectos, na aceitação da cidadania e da democracia como um ideal coletivo:

A localização do indivíduo em sociedade, através de sua condição de cidadão, tem sido um dos objetivos essenciais da educação moderna para uma sociedade democrática e uma das metáforas mais poderosas para entendermos a articulação entre as responsabilidades que aquele tem como membro de redes sociais amplas organizadas e o desenvolvimento da liberdade e da autonomia individuais. (SACRISTÁN, 2002, p. 145)

Estabelecida essa relação entre Estado e indivíduo, o direito à educação se relaciona com a efetividade do exercício da cidadania. Sem isso, o indivíduo se torna “menos cidadão”, dado que não possui o instrumental necessário para garantir sua liberdade, sua dignidade e sua sobrevivência. O problema é que, historicamente, o Estado possui suas contradições e desafios para consolidar o direito dos cidadãos. Nessa forma de refletir, acrescentamos que o Estado vem se empenhando a favor de interesses econômicos (HARVEY, 2005), o que compromete, seguindo a lógica utilizada por Sacristán (2002), os objetivos da educação formal.

Atendendo, possivelmente, aos interesses das vertentes de governo que procuram o desenvolvimento de valores voltados para a cultura capitalista global, na qual vem se estabelecendo o Estado neoliberal, a reformulação curricular em Goiás aproximou o currículo do ensino médio ao conjunto das “competências” e “práticas” que estão sendo buscadas nos trabalhadores segundo a reestruturação produtiva (HARVEY, 2005): flexibilidade, articulação de conhecimentos, produtividade, domínio do conhecimento tecnológico, autonomia, cooperação, iniciativa, polivalência, dentre outros.

Mas os organizadores da Reforma não vincularam a formação dos jovens a um currículo profissionalizante. Nossa pesquisa observou tais aspectos nas orientações

para o “currículo inovador” (BRASIL, 2009). Essa evidência nos motivou a refletir a respeito do significado dessa proposta e relacioná-la ao debate sobre a identidade do ensino médio. A problemática *educação profissionalizante/educação para as etapas da vida* ainda não ficou definida claramente na legislação relativa ao ensino médio. Que existe uma distinção entre ensino médio e educação profissional apresentada na LDB nº9394/1996 já está claro. Porém, quando o tema aciona as competências e o conhecimento que devem fazer parte do ensino médio, os objetivos dessa etapa da educação básica não se apresentam plenamente estruturados.

Os programas apresentados pelos governos estadual e federal (ProREM e ProEMI) sustentam o discurso da necessidade dos jovens se adequarem aos novos desafios colocados pela organização social globalizada. Nesse contexto, a educação atual é percebida como refém de uma estrutura que não corresponde aos conceitos de flexibilização e dinamismo presentes na sociedade. A partir das considerações de Frigotto (2007), para quem as disputas em torno da educação para o trabalho foram conduzidas por disputas político-partidárias e não por debates direcionados para o bem comum, poderíamos questionar as estratégias de discurso adotadas no processo de reformulação: estamos mesmo em transformação?

Ao problematizarmos os significados subjacentes aos conceitos aplicados pela Reforma, dialogamos, a título introdutório, com as reflexões de Kuenzer (2001), ao distinguir que o conceito de competências, no âmbito das políticas educacionais formuladas a partir da Lei nº9394/1996, assume um papel essencial, pois, mesmo ausente das diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Concretamente, a certificação de competências tem estado presente desde 1970, como reflexo das discussões da Organização Internacional do Trabalho (OIT), embora adquira significado próprio no âmbito do taylorismo/fordismo, como modo de organizar e gerir a vida social e produtiva:

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito,

síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2001, p. 1)

Por outro lado, a autora aponta que no contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo ou acumulação flexível (Harvey, 2005), o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico frente à complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Kuenzer (2001) também pondera que, embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica – justamente por serem mais complexos – suponha uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, existe a demanda pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas que, de acordo com a autora, são desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento por meio de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

Esse tipo de análise contribui para considerarmos criticamente a escola brasileira e as políticas públicas a ela destinadas através dos currículos. Desde a Lei nº9394/1996, mais especificamente nos decretos que tentaram regulamentar o ensino médio no Brasil, o diálogo ainda permanece aberto. Não encontramos debates conclusivos do que vem a ser um currículo centrado na formação para o trabalho ou na formação para a vida. As atividades a que denominamos de trabalho, sob a ótica do senso comum, estão diretamente relacionadas ao sistema produtivo. A palavra *trabalho* não possui uma conotação abrangente, de ação que produz cultura. Por outro lado, dentre os que defendem uma formação para a vida, ficam escusos os argumentos utilizados, posto que a vida, em qualquer modelo de sociedade, exige trabalho para a sua realização. E permanece a dúvida: a formação para a vida produzirá outro tipo de trabalho que não esteja sujeitado ao modelo capitalista (?).

Dentre os programas destinados ao ensino médio a partir da Lei nº9394/1996, o ProEMI e o ProREM, em suas proposições, debateram profundamente as relações entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, e apresentaram, em tese, mudanças para o ensino médio numa concepção até então descartada pelos governos anteriores. Em termos teóricos, os programas avançam na discussão sobre a dualidade existente entre essas duas modalidades de ensino, propondo uma maior integração entre a formação para o trabalho e a formação para as etapas da vida; e compreendem o trabalho enquanto um elemento constituinte do sujeito social como um todo. Mas nos resta sempre a pergunta: em que sentido?

Sobre esse debate, Moacir Gadotti (2000) nos ajudou a pensar a situação do conhecimento no campo das perspectivas para a educação. Considerando que a educação formal está inserida, atualmente, numa era globalizada e num contexto de internacionalização da cultura, da política e da economia, o autor sugere que:

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo indústrias do conhecimento, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico.
(GADOTTI, 2000, p. 8)

O problema é que essas indústrias já avançaram bastante sobre a educação, inclusive com respaldo social. É comum encontrarmos pais que se recusam a matricular seus filhos nas escolas públicas. Em termos gerais, as escolas particulares gozam de maior prestígio social devido a uma suposta proposta pedagógica eficaz para a formação dos jovens. Na maior parte dos casos, as escolas particulares conseguem realizar uma atividade escolar que facilita o aprendizado e, conseqüentemente, a aprovação nos vestibulares. Isso faz com que alguns pais optem por essas escolas e atribuam méritos a esse fator. Além disso, as

indústrias do conhecimento atuam de forma contundente na política de formação profissional, basta perceber a atuação das escolas do sistema S³.

Em nossa pesquisa, ficou evidente que políticas capazes de inverter essa lógica social jamais serão adotadas se as escolas não participarem ativamente do debate. O conhecimento é objeto de disputa nas relações sociais, ele é “básico para a sobrevivência de todos” (GADOTTI, 2000, p. 8) Como tal, o acesso a determinado tipo de formação somente será fornecido caso haja empenho da sociedade e de seus agentes de transformação. Como parte dos instrumentos sociais de difusão do conhecimento, a escola permanece como instituição estratégica das políticas de Estado. Conseqüentemente, os grupos que detêm o poder do Estado preocupam-se em manter a hegemonia de determinados conhecimentos em meio a sociedade.

Pensar a educação, portanto, compreende a tarefa de refletir sobre as relações sociais diretamente associadas ao contexto escolar. Poderíamos, então, voltar à velha pergunta: para que serve o ensino médio? Ou avançarmos: como construir um novo currículo para o ensino médio? Em ambos os sentidos é preciso que haja uma reflexão crítica para que não excluamos o que já foi conquistado socialmente e para que construamos projetos políticos que respeitem a realidade e os direitos dos sujeitos da comunidade educativa.

Corroboramos com Saviani (2003) ao considerar fundamental a “socialização dos meios de produção” para que não haja o aumento da privatização dos frutos do desenvolvimento do processo produtivo. Seria esse o objetivo da reformulação curricular em Goiás? Formar jovens com capacidade crítica suficiente para promover a transformação nas estruturas da sociedade? Garantir a autonomia das escolas?

Ora, se entendemos currículo como um elemento que preenche de sentidos o fenômeno educativo e serve como parâmetro para o trabalho docente, consideramos que a escola deve primar por uma prática pedagógica diferenciada e pela elaboração de um currículo capaz de promover a diminuição das desigualdades sociais, superando as dificuldades históricas do ensino médio brasileiro. É preciso romper com as dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e a técnico-instrumental (SAVIANI, 2003). Nessa direção, o documento

³ O sistema S compreende um conjunto de instituições educacionais voltadas para a formação profissional de jovens e adultos. Fazem parte dessas instituições, entidades como o SESI, SENAI, SESC, SESCOOP, SENAC, SEBRAE, SENAT, dentre outras.

orientador da SEB (BRASIL, 2009) concorda com Frigotto (2007) com relação às dificuldades históricas enfrentadas pelo ensino público e considera que:

[...] a educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional. (BRASIL, 2009, p. 6)

Mas não podemos pensar que a educação se faz apenas com programas e projetos: ela ocorre no cotidiano. A falta de identidade do ensino médio brasileiro, tal como assinalada no documento acima, carrega o peso da dualidade na concepção de trabalho presente na formulação dos currículos escolares. Enquanto os governos constituem sua escola de Estado, são as comunidades escolares que executam na prática os programas. Dentro dessa compreensão observamos que o processo de consolidação das políticas públicas em educação faz parte de um processo dinâmico e dialético, e não ocorre de forma unilateral. Apple (1989) nos ajuda a pensar a prática escolar compreendendo a educação enquanto parte da formação do nosso processo histórico-cultural e, portanto:

[...] as ideologias não são apenas conjuntos globais de interesses, coisas impostas por um grupo sobre o outro. Elas são constituídas por nossas práticas e significados de senso comum. Assim, se quisermos entender a ideologia em funcionamento nas escolas, devemos olhar para os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica da mesma forma que fazemos com as declarações dos porta-vozes do estado ou da indústria. Para citar Finn, Grant e Johnson, precisamos olhar não apenas para as ideologias “sobre” a educação, mas também para as ideologias “na” educação. (APPLE, 1989, p. 155)

Conforme observamos no pensamento de Apple (1989), é pertinente estudar a realidade de maneira direta e procurando perceber como a comunidade escolar organiza suas maneiras de reorientar suas práticas diante das contradições presentes na sociedade. A cultura capitalista não corresponde a um processo mecânico que introduz na sociedade elementos ideológicos formulados por intelectuais liberais (no passado) e neoliberais (no presente). Pensar os

fundamentos ideológicos e culturais presentes na consolidação de currículos escolares corresponde à necessidade de compreender a escola como uma instituição fundamental para analisarmos as relações e tensões dialéticas entre as esferas econômica, política e cultural (APPLE, 1989).

Percebemos que existe o diagnóstico da necessidade: a educação brasileira precisa mudar. Sobre o ensino médio, consideramos que se trata de uma mudança polêmica, porque ele representa uma etapa da educação vinculada a interesses das mais diversas ordens, notadamente os interesses vinculados ao modelo de escola a ser construído. É nesse momento que os jovens escolhem os caminhos profissionais, fazem opções por áreas de atuação e estão em intenso processo de formação das suas ideias e opiniões. É fundamental que a sociedade, diante de um projeto tão abrangente como a Ressignificação do Ensino Médio e o Ensino Médio Inovador, participe do debate e conheça as verdadeiras potencialidades do mesmo.

Nos próximos capítulos aprofundaremos as questões levantadas nessa introdução. Ao seguir nessa análise sobre o processo de reformulação curricular que ocorreu em Goiás, procuraremos trazer ao leitor um contexto mais específico no qual se insere o presente debate, tratando, inclusive, das questões específicas de cada Programa.

No capítulo 1, apresentaremos parte das análises que encontramos referentes ao ensino médio brasileiro e às concepções de currículo presentes nesse debate. Na parte inicial, dialogamos com autores da literatura especializada que permitem compreender questões históricas e sociais relacionadas à trajetória de nossa política de educação. Não obstante, trataremos das concepções existentes no campo de Currículo e justificaremos nossa opção teórica ao trabalharmos com uma abordagem do cotidiano.

O segundo capítulo reflete, a partir dos documentos orientadores dos Programas analisados, as diretrizes para o ensino médio que conduziram a Reforma. Além de focarmos os conceitos centrais que diferem essa Reforma de outras realizadas anteriormente, preocupamo-nos em associá-la aos contextos histórico e social nos quais se desenvolve.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos nossas análises ou conclusões fundamentadas nos depoimentos dos professores que participaram ativamente da Reforma curricular em Goiás. Essa abordagem permitiu refletir sobre a Reforma considerando o ponto de vista dos profissionais a quem ela foi destinada. Por mais

que as diretrizes, apontadas pela Reforma, discutissem o papel do conhecimento e a condição atual do aluno de ensino médio, o ponto inicial do novo currículo precisava da atuação dos professores para ser consolidado, uma vez que estava focado na autonomia do projeto escolar. Isso posto, tornou-se eixo central da nossa pesquisa verificar os significados atribuídos pelos professores a esse processo.

Nas considerações finais discutimos os desdobramentos dos Programas após o período que compreende nosso recorte. As evidências que encontramos ao retornar ao colégio que pesquisamos demonstram como as políticas públicas não podem ser tratadas com descaso pelos gestores, uma vez que elas incidem em projetos que são construídos ao longo de períodos extensos, nos quais os professores depositam suas esperanças e expectativas com relação à construção do sistema de ensino.

A peculiaridade desse trabalho se fundamenta na investigação realizada e no conjunto de informações levantadas ao fazermos parte e termos vivenciado a Reforma em análise. Foi possível acompanharmos o movimento de transição de uma etapa para outra. Ao sistematizarmos essa experiência, já no contexto de pesquisadores desse programa de mestrado, vislumbramos a potencialidade do que dispúnhamos a partir das leituras, das aulas, dos debates e da base teórica que fundamentou as análises.

A articulação entre experiência, pesquisa e teoria conferiu a construção de um olhar cauteloso, tanto em relação às críticas existentes à rede estadual quanto às questões suscitadas no contexto da Reforma. Se por um lado corroboramos com um referencial teórico questionador dos valores da cultura capitalista, por outro, julgamos necessário compreender que as mudanças culturais exigem estratégias que podem, tão somente, ser construídas a partir das relações cotidianas. Nesse caso, a escola pode se organizar como espaço de transformação de valores por meio de propostas curriculares críticas.

Diversos autores com quem dialogamos (APPLE; MÉSZÁROS; SACRISTÁN), guardadas suas diferenciações teóricas, concordam que os contextos de mudança devem ser investigados, pois esses momentos catalisam forças de transformação que podem se constituir como uma alternativa aos valores culturais hegemônicos. Entretanto, não partirão do controle central do Estado as mudanças que a sociedade almeja, visto que os sistemas de ensino são parte integrante do mesmo. O que significa dizer que, se há uma condição de desigualdade posta na sociedade, e se a

escola pode contribuir com a diminuição dessa situação, o currículo que dará suporte a essa transformação deve partir da atividade docente, do cotidiano.

Nesse sentido, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir no sentido de evidenciar experiências de mudança/transformação que vêm sendo construídas em diversas regiões brasileiras.

CAPÍTULO 1 – O DEBATE CURRICULAR NO BRASIL

1. Currículo: da sofisticação teórica à vida escolar

De acordo com Lopes e Macedo (2011), apesar da discordância epistemológica, existe um consenso entre os pesquisadores que vem fazendo parte da história dos estudos curriculares: o currículo deixou de ser compreendido como algo meramente técnico no contexto escolar tendo em vista que os avanços dos estudos curriculares ampliaram os horizontes de pesquisa acerca dessa matéria (LOPES; MACEDO, 2011). Embora haja divergências em relação às bases teóricas utilizadas nesses estudos, podemos afirmar que esse campo de pesquisa vem demonstrando que existem problemáticas na educação brasileira que exigem tal abordagem.

Por mais que as concepções sobre currículo já tenham avançado bastante, corroboramos com Moreira (2001) ao considerar que “o campo do currículo caminhou, nos anos noventa, para uma situação de crise: dispersão, sofisticação teórica, mas ainda reduzida visibilidade nas escolas” (MOREIRA, 2001, p. 47). A mesma situação podemos encontrar atualmente. As pesquisas avançaram em termos de técnicas de pesquisa, na utilização de conceitos e no diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a sociologia. Porém, ainda faltam pesquisas com ênfase no cotidiano das escolas e na vida de professores e alunos.

Nas escolas, o conceito de currículo ainda é compreendido de maneira vaga e/ou confundido com outros conceitos utilizados no trabalho diário, tais como “grade curricular”, “conteúdo”, “conhecimento ensinado”, “planejamento”, dentre outros. Ou seja, o currículo continua sendo tratado como algo meramente técnico e burocrático. Em geral, existe uma confusão associada ao conceito de currículo entre os professores e técnicos da educação de remetê-lo à seleção de conteúdos aplicados às disciplinas escolares. Olvidam, por exemplo, de que as disciplinas, por si só, se articulam às estratégias anteriores — e porque não dizer, históricas — que compõem os currículos escolares.

O desafio, portanto, está em irmos além dessas definições comumente aplicadas ao currículo. Os estudos curriculares, por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento, vêm construindo metodologias e novos referenciais que permitem ampliar o olhar dos pesquisadores em torno das categorias que aplicamos

aos nossos objetos de análise. Nesses termos, essas investigações, ao elegerem categorias como “hegemonia”, “políticas curriculares”, “cultura pedagógica”, “ideologia”, dentre outras, têm demonstrado que os currículos constituem significados próprios, tal como as instituições escolares.

Outro dado relevante com relação aos estudos curriculares está relacionado ao significado do fenômeno educativo na contemporaneidade. O currículo, estando associado às transformações do papel do Estado e, conseqüentemente, da função social da escola, vem sendo pensado a partir das categorias aplicadas à globalização cultural, como “flexibilização”, “cultura global”, “capitalismo”, “neoliberalismo”, “avaliação escolar”, dentre outras. Ora, a escola ensina a partir de concepções de mundo e de conhecimento que correspondem aos valores culturais que lhes são inerentes. Dessa forma, os currículos que são desenvolvidos pelos sistemas de ensino fazem parte desse processo de educação globalizada, que tem como exemplo clássico as avaliações internacionais como o PISA⁴.

Buscaremos, ao longo deste capítulo, apresentar e discutir como o campo de currículo tem se posicionado com relação ao debate sobre ensino médio, sistema de ensino e currículo no Brasil, destacando o posicionamento político/teórico dos autores que selecionamos em nossa pesquisa bibliográfica sobre essa temática.

2.1 O debate curricular brasileiro: ensino médio, cotidiano e paradigmas

Dentre os apontamentos presentes na literatura do campo de currículo, encontramos um consenso de que esse campo tem avançado bastante, deixando uma posição tecnicista, comum nas primeiras concepções sobre o currículo escolar, e avançando para outras bases epistemológicas, como o diálogo com as teorias da resistência, com teorias dos estudos cotidianos e abordagens pós-estruturalistas (LOPES; MACEDO, 2011). Com relação ao ensino médio, podemos considerar a existência de um debate um pouco mais específico no Brasil.

Quando levantamos a possibilidade de pensarmos as especificidades do debate curricular relacionadas ao ensino médio brasileiro, caminhamos num terreno

⁴ *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Esse programa é uma iniciativa internacional que procura avaliar e comparar o desempenho de estudantes na faixa etária dos 15 anos, quando, na maior parte dos países que participam, o aluno conclui a educação básica obrigatória.

meticuloso e denso em termos de análise. As diferenças existentes no debate em educação contribuem no sentido de repensarmos constantemente os caminhos que vêm sendo adotados para definirmos nossas problemáticas

Para a presente pesquisa, uma vez que nos propomos fazer uma análise de uma política curricular ocorrida entre 2007 até 2011 no estado de Goiás, torna-se necessário apresentarmos, de forma pontual, como esse debate vem ocorrendo nas últimas décadas. Por outro lado, seria impossível recuperarmos toda a trajetória das lutas sociais pela educação em tão poucas linhas; tal debate possui profundidade para uma coletânea de livros. Vale considerar, entretanto, que existem discussões em diferentes perspectivas de análises a respeito do ensino médio.

Isso ocorre porque, de acordo com Kuenzer (2010), o ensino médio corresponde a uma etapa da educação básica que não avançou na consolidação das propostas de melhoria previstas no Plano Nacional de Educação (2000-2010) e, tampouco, as novas diretrizes estabelecidas para o período de vigência do novo Plano Nacional de Educação (2010-2011) indicam possibilidades de mudanças profundas para essa etapa de ensino. Portanto, segue necessário continuarmos as pesquisas, em diferentes perspectivas, com a finalidade de avançarmos.

O debate curricular brasileiro permeia questões relativas ao trabalho e à maneira como ele está organizado na sociedade. Em sua história, o sistema educacional vem sendo pensado levando em consideração as necessidades do desenvolvimento social. O problema é chegarmos a um consenso com relação às estratégias e ações para alcançarmos esse desenvolvimento ou, ainda, suscita questões mais profundas sobre os direcionamentos a que uma noção de progresso social pode conferir ao cotidiano das pessoas. Afinal, poderíamos acreditar que existe um discurso capaz de reunir todos os esforços para a elaboração de ações transformadoras da sociedade vigente?

Em se tratando de ensino médio, existe uma questão central no debate em educação no Brasil e nisso consiste a diversidade discursiva existente: a formação profissional e a formação propedêutica. Existe uma relação direta na nossa sociedade entre o trabalho e a educação. O trabalho, em qualquer nível de compreensão, corresponde a uma necessidade humana. Não se sobrevive sem trabalho, isso está claro para todos. Culturalmente, aprendemos a sobreviver pelo trabalho e a produzir determinados tipos de trabalho. O trabalho que realizamos hoje

corresponde ao resultado histórico do processo de consolidação do capitalismo e de todo seu processo social e cultural relativos à nossa maneira de produzir.

Para Saviani (2007), numa perspectiva marxista, a concepção ontológica da palavra “trabalho” está relacionada com a ação do homem em transformar a natureza, que consiste na capacidade de produzir e reproduzir as condições de sua existência. O trabalho, dessa maneira, é parte integrante da vida e não pode ser dela dissociado. Para produzir a sua existência, o homem precisa formar-se, visto que a transformação da natureza exige que o homem realize tarefas que lhes são essenciais. Os conhecimentos são, portanto, a resultante histórica da acumulação desses saberes pelo homem. Dentro desse tipo de concepção, a ideia de trabalho aparece na educação como um "elemento curricular" que não pode ser dissociado da formação geral.

Entretanto, essa não é a noção socialmente difundida. Para o senso comum, a palavra “trabalho” possui relação direta com aquilo que se faz de maneira produtiva, ou seja, pelo que as pessoas são remuneradas por um serviço realizado, seja ele de ordem intelectual ou manual. O ideal do homem trabalhador, aquele que “conquista o pão com o suor do rosto”, é a imagem perfeita da concepção de trabalho dentro da lógica cotidiana. Raramente nos deparamos com pessoas que possuem uma concepção de trabalho ampliada, próxima ao conceito de cultura, ou seja, da realização de tarefas produtoras de significados culturais, e não apenas produtos diretos, objetos ou dinheiro. No caso de pesquisas acadêmicas, precisamos ir além desse tipo de concepção de trabalho, e repensarmos a maneira como ele está colocado na estruturação dos sistemas de ensino.

Ao visualizar o sentido atribuído pelo modelo de sociedade capitalista aos saberes culturalmente acumulados pela humanidade, na elaboração dos processos de trabalho, fazemos uso de conhecimentos específicos para a realização de determinada tarefa. Ao associarmos a realização da tarefa ao ato de produzir dentro dessa ordem, na verdade, conferimos um valor produtivo ao conhecimento. Esse sentido produtivo associado ao conhecimento, conforme aponta Saviani (2003), representa a apropriação dos conhecimentos humanos por uma pequena parcela da população, e deve ser superado pela introdução de uma educação politécnica nas escolas:

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p. 136-137)

Essa perda de sentido nas concepções de trabalho ocorre nas discussões concernentes às formulações das leis e dos currículos escolares relativos ao ensino médio. Como nos coloca Saviani (2003), houve, historicamente, uma apropriação dos conhecimentos praticados nas escolas. A maneira como os currículos estão organizados não pode garantir uma educação “politécnica”, ou seja, uma educação que seja capaz de oferecer aos jovens oportunidades, e não apenas prepará-los para consolidarem o sistema produtivo.

Não estamos, com isso, defendendo a concepção de politecnicidade como a panaceia para os problemas da educação, tampouco desconstruindo essa ideia. Concordamos que as discussões relativas à formação profissional, sob a ótica das práticas educativas vigentes, compreendem que o aluno em formação deve vivenciar um currículo capaz de prepará-lo para atender às necessidades do mercado e do sistema produtivo. E como colocamos inicialmente, isso já está culturalmente presente para grande parte das unidades de ensino. Por outro lado, como é defendido na concepção de politecnicidade, concordamos que devemos buscar a consolidação de políticas curriculares que superem a distinção entre o trabalho manual e o intelectual.

Na educação, essa dualidade existente na concepção de trabalho aparece de maneira clara nas discussões relativas ao ensino médio. Pensar essa etapa escolar representa um desafio para a sociedade brasileira de transpor as barreiras da desigualdade e da injustiça. Formar para o trabalho pode significar tanto preparar os jovens para ocupar uma função específica no sistema produtivo quanto prepará-lo

para o compartilhamento dos bens produzidos socialmente. A distinção existente entre essas duas maneiras de compreender os sentidos do trabalho na sociedade é alvo de intensos debates na educação e se manifesta nas lutas pelo direito ao ensino democrático e de qualidade.

Ao analisar as políticas de universalização da educação básica sob a ótica da formação profissional, Frigotto (2007) considera que, historicamente, o projeto de consolidação do sistema educacional brasileiro, conduzido pelas elites governantes por meio de suas constantes estratégias de recomposição para atender aos interesses da capital e do mercado, se manteve preocupado em formar o “cidadão produtivo”, ou seja, ofertou uma formação profissional e tecnológica limitadas às tarefas específicas do sistema de produção em cada época.

No texto apresentado pela Lei nº9394/1996, o ensino médio e a educação profissional são definidos de maneira evasiva em relação às suas formas de interação. Embora o texto considere que trabalho e a cidadania devam ser articulados como fatores de formação e “aprimoramento de educando como pessoa humana” (LDB nº9394/96, Art. 35), ele abre brechas com relação à possibilidade de a educação profissional ser pensada de maneira restrita à vida produtiva, articulada ou não com o ensino regular. Posteriormente, o decreto n. 2.208/1997 restabeleceu de modo claro a aparente perda do dualismo presente na Lei nº9394/1996, e separou, como nos aponta Frigotto (2007), autoritariamente a formação profissional do ensino propedêutico.

Dessa maneira, mesmo que a Reforma em análise não trate, especificamente, da questão do ensino profissional/ensino propedêutico⁵, consideramos fundamental compreendermos essa alteridade discursiva dentro do campo acadêmico sobre currículo. Apesar de existirem inúmeras discordâncias relativas às leituras desse processo histórico no Brasil, a presença dessa dualidade, no que concerne à formação dos jovens, constitui um fato histórico em nosso sistema de ensino: o ensino médio nasce com projetos diferenciados para públicos diferenciados.

Obviamente, à medida que a consciência democrática dos agentes que lutam pela igualdade de direitos vem aumentando sua participação efetiva nos órgãos deliberativos e consultivos, e recuperando a trajetória histórica dessa mesma luta, o

⁵ Compreendemos como ensino propedêutico a concepção de educação voltada para a formação geral do aluno, em todas as áreas do conhecimento escolar e com o objetivo de prepará-lo para formação posterior. Exemplo, o ensino médio visando o ensino superior.

impacto entre diferentes correntes seria inevitável. Se por um lado existem tendências à massificação da educação e de atendimento às exigências do sistema produtivo, por outro lado existem aqueles que consideram que a ideia de trabalho, mesmo dentro dos sistema de ensino, não pode ser reduzida a aspectos meramente objetivos. Nesse sentido, a Reforma representa um choque teórico entre essas diferentes concepções de educação, uma vez que procura estimular a superação do modelo propedêutico/profissionalizante, ao mesmo tempo em que não apresenta respostas claras ao verdadeiro problema: a autonomia escolar.

Compreendemos que as unidades escolares podem ser estimuladas e estruturadas para pensar e produzir seus próprios currículos. Por essa razão é que optamos por focar nosso estudo no cotidiano. Esse tipo de referência para as pesquisas no campo do currículo tem cumprido um importante papel ao relacionar as teorias educacionais ao “dia-a-dia” das relações escolares, constituindo, dessa maneira, concepções que permitem compreender a vida escolar. Tais práticas cotidianas, que se desenvolvem por meio dos agentes diretos do currículo, ou seja, alunos, gestores e professores, conferem significados ao processo formativo de extrema importância para as pesquisas na área da educação. Se por um lado identificamos o “fracasso escolar” enquanto categoria importante para “motivar” estudos referentes ao currículo, por outro lado, ao realizarmos análises a partir de um estudo empírico, abre-se a possibilidade de ampliarmos nossa concepção acerca do papel da escola atualmente.

A Reforma, enquanto proposta de inserção de um novo currículo para o ensino médio, significou, dadas suas circunstâncias históricas, uma tentativa de resposta a um modelo de educação que vinha sendo mal avaliado, ou reconhecido como fracassado. Mesmo que ponderemos, analiticamente, a respeito dos critérios estabelecidos através da prescrição, as soluções cotidianas carecem de observações aprofundadas para que possamos compreender seus significados e potenciais.

As circunstâncias cotidianas no qual se desenvolvem as reformas educacionais tendem a apresentar resultados muito diferentes daqueles previstos no contexto da elaboração dos projetos de reforma. A experiência de implementação de currículos, nesse sentido, representa a síntese das relações entre o contexto histórico que o gerou e o contexto histórico-social no qual ocorreu. À medida que ampliamos esse tipo de concepção com relação às tramas históricas e sociais que constroem o

cotidiano escolar, estaremos próximos de análises que auxiliem na compreensão dos elementos “invisíveis” presentes na educação.

Um desses elementos “invisíveis”, conforme identificamos, é a consciência dos profissionais que atuam na educação com relação ao conceito de currículo. Sacristán (1998), ao refletir sobre as práticas cotidianas nas escolas e a respeito da maneira como o currículo se transforma numa prática pedagógica que possui historicidade e significados sociais próprios, considera que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 1998, p. 17)

Conforme pontua Sacristán, o currículo vem sendo tratado como algo técnico, uma burocracia a ser preenchida. E, nesse caso, compreendido como sinônimo de conteúdo ou ação de ordem prática. Mesmo entendido dessa forma, despolitizada e pouco reflexiva, como parte de um processo cultural que, em determinadas circunstâncias, pode corresponder a ideologias hegemônicas, o currículo, obviamente, não interrompe sua historicidade. É preciso ir além nesse tipo de entendimento, conforme alerta o autor, e perceber o currículo como uma construção social, com suas respectivas contradições e possibilidades. Por outro lado, a prescrição curricular, uma das “forças que gravitam sobre o sistema educativo”, atua de maneira incisiva sobre a atividade escolar e gera, paradoxalmente, uma atitude de conforto àqueles entregues ao comodismo, e uma desilusão àqueles que pretendem maior autonomia do trabalho docente.

Para Moreira (1997), o campo do currículo vem se fortalecendo no Brasil. Os novos referenciais têm levantado questões importantes com relação aos elementos culturais constitutivos das práticas pedagógicas e avançado no debate entre o

pensamento crítico e o pensamento pós-moderno. Além de avaliar positivamente esse avanço no campo epistemológico, o autor vincula a importância dos estudos curriculares ao papel que os conhecimentos escolares exercem sobre a cultura:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico. (MOREIRA, 1997, p. 11)

Assim, como afirmam Moreira (1997) e Sacristán (1998), deve-se buscar a historicidade existente na formação/composição de um currículo, o que significa, na prática, realizarmos pesquisas que consigam articular os diferentes elementos que constituem as relações sociais, sejam eles econômicos, culturais ou temporais. Em termos de investigação e análise, os pesquisadores no campo do currículo têm avançado nesse debate. Resta investigar de que maneira esse “instrumento utilizado por diferentes sociedades” tem sido utilizado na “renovação” e socialização dos conhecimentos.

As experiências curriculares possuem trajetórias distintas em cada país. Por outro lado, estão associadas à história da escolarização e do direito à educação, ou seja, possuem elementos que devem ser compreendidos em contextos históricos amplos, que se confundem com a própria formação das sociedades modernas. A educação formal nasce concomitantemente ao modelo de sociedade no qual vivemos hoje, daí a necessidade de buscarmos seu sentido educativo e social (SACRISTÁN, 2001). Apesar de podermos considerá-la um fenômeno social comum em quase todos os países, e com características bastante próximas — em termos de representação coletiva —, existem peculiaridades que devem ser observadas em cada nação ou região.

No caso brasileiro, encontramos elementos históricos que, aos poucos, nos esclarecem com relação aos sentidos que a educação possui na nossa sociedade. Ao analisar a trajetória histórica das ideias pedagógicas no Brasil, desde as primeiras vertentes religiosas dos primeiros anos da colonização até as pedagogias da exclusão no final do século XX, ou melhor, da “exclusão includente”, Saviani (2011) considera que a concepção pedagógica presente nos currículos escolares

possui uma estratégia de ação que inclui os estudantes no sistema escolar, garantindo o seu crescimento e a universalização do ensino básico, mas não oferece a qualidade necessária para uma formação que o inclua no mercado de trabalho de maneira digna. E afirma em outro trabalho:

[...] as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Esse reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos da maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”. (SAVIANI, 2007, p. 441-442)

Por meio dos estudos de Saviani (2007; 2011) compreendemos as orientações existentes na elaboração das estratégias adotadas na formação do nosso sistema educacional. Isso porque os currículos são estabelecidos pelos órgãos governamentais (MEC, Secretarias de Educação, Superintendências de Educação Básica, Secretarias Municipais de Educação) e quase nunca, como afirmamos anteriormente, são discutidos nas escolas. Como notamos acima, as “ideias pedagógicas” não estão alheias aos sentidos que o processo formativo deve possuir dentro da sociedade. A transformação social dos meios de produção, que compreendeu a passagem do fordismo para o toyotismo a partir da década de 1970, caracterizou, também, a insurgência de novas práticas pedagógicas no interior das escolas. No caso da reformulação curricular que analisamos, o MEC assinou parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), entidade ligada a grandes empresários do comércio. Conforme as diretrizes gerais dessa instituição, é preciso “atender às necessidades imediatas da população enquanto as soluções estruturais não são implementadas”⁶. Afinal, a quem servem essas “necessidades imediatas”?

Apesar de termos identificado esse tipo de interferência na Reforma analisada, estamos convencidos de que a experiência observada foi plenamente apropriada

⁶ DIRETRIZES GERAIS DE AÇÕES DO SESC, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional do Serviço do Comércio – SESC, disponível no site www.sesc.com.br, acesso em 09/08/2011.

pelos sujeitos sociais que a conduziram diretamente. Não afirmamos, contudo, que essa apropriação estivesse livre de interferências em termos de valores, símbolos e concepções elaboradas pelos agentes políticos que organizaram a Reforma. Com esse entendimento sobre o campo de currículo, com o qual nos identificamos, buscamos compreender que tipo de experiência esse movimento histórico representou, em nível subjetivo, para os professores que o vivenciaram, e em nível social, para as mudanças promovidas no ensino médio goiano.

Um currículo prescrito para diversas unidades escolares nunca terá o mesmo resultado formativo em todas elas. Porque experiência vivida, a visão de mundo construída em cada singularidade corresponde aos sujeitos atuantes em suas ações cotidianas. Na área da educação o conceito de “currículo oculto” tenta explicar a presença dos valores implícitos nas práticas pedagógicas, mas que não estão claros nas dinâmicas ordinárias da prescrição.

O campo do currículo se compõe de pesquisadores e teorias preocupadas em pensar a educação compreendendo os processos históricos e as transformações sociais que estabelecem as práticas pedagógicas, bem como a cultura escolar. Nesse sentido, ao compreendermos o currículo enquanto experiência vivida, ou melhor, experiências de vida dentro de um contexto histórico, cultural e político, buscamos elucidar os sentidos que a educação formal possui em nossa sociedade e, ainda, colaborarmos com a inversão da curva ascendente do fracasso escolar brasileiro.

Adiante, apresentaremos como a compreensão sobre currículo oculto pode auxiliar, no nosso entendimento, nas análises sobre a educação e o quanto estão conectadas aos outros autores de cujos conceitos de currículo já citamos.

1.2 Currículo e o fracasso escolar: caminhos para o estudo do cotidiano

Existe uma relação possível entre pensar o fracasso escolar e o campo de currículo? Aliás, não seriam as distinções teóricas muito mais possibilidades de investigação do que a construção de verdades sobre o fenômeno educativo? Pensar o fracasso escolar já nos coloca ao lado daqueles que compreendem que a educação formal representa um direito social que não foi consolidado e que, por isso, devemos investigar os motivos que levaram a tal situação. Por outro lado, as

discussões apresentadas por Apple, Sacristán e Saviani demonstram que é possível — e necessário — questionar o próprio processo formativo a partir de sua historicidade, questionando, ainda, as mediações pedagógicas e os conhecimentos legitimados pela escola. Concordamos, dessa forma, com os estudos que definem a educação formal enquanto um direito social em construção e que possui um potencial transformador quando criadas as condições necessárias, conforme enfatiza Sacristán (1998).

Consideramos a escola um espaço fundamental para o nosso desenvolvimento social, apesar de não concordarmos com aqueles que a superestimam como panaceia para os problemas da sociedade; tampouco com aqueles que a subestimam como somente instrumento de reprodução dos ideais da classe dominante. A escola é, acreditamos, um espaço de lutas e possibilidades. Sendo uma instituição legitimada historicamente, o modelo de educação social desenvolvido pelas unidades escolares pode representar um importante veículo de produção e difusão de uma cultura elaborada, capaz de produzir os bens sociais. Dependemos de conhecimentos para mediar nossa relação com a natureza; a finalidade de transformá-la e promover a vida coletiva, seja em grandes cidades, no meio rural ou em municípios menores, depende da nossa capacidade intelectual. Cremos que não há produção de conhecimentos sem que tenhamos indivíduos capazes de pensar, a partir de saberes historicamente produzidos pela cultura humana, inovações que tornem possíveis as melhorias necessárias à sociedade.

Com algumas exceções, poderíamos chegar à conclusão de que a educação no Brasil não tem possuído a seriedade necessária para alcançar um grau de excelência fundamental para o desenvolvimento social do país. Mas como refletir a respeito dos motivos que levam a essa ausência de uma prática pedagógica que consiga superar as causas do “insucesso” das escolas brasileiras?

Apesar de levantarmos indagações sobre a condição atual da educação, compreendemos a necessidade de encararmos tais condições em uma temporalidade que lhe é própria. Ao analisar as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, aprovadas em Maio de 2011 pelo Conselho Nacional de Educação, Moehlecke (2012) apresenta alguns números relativos à educação básica que nos permitem fazer inferências relativas às circunstâncias infaustas em que ela se encontra. De acordo com a autora, com base em estudos elaborados pelo IBGE, a frequência líquida (adequação entre a série frequentada e a idade) no ensino médio

é de 45,3%, o que significa que mais da metade dos jovens em idade regular, que poderiam estar concluindo a educação básica, não estão frequentando esse nível de formação. Esse problema que ocorre no ensino médio possui suas raízes no fluxo do ensino fundamental. As estimativas assinalam que apenas a metade dos alunos consegue concluí-lo em um tempo médio de dez anos (MOEHLECKE, 2012).

Com relação ao aproveitamento dos alunos, Moehlecke (2012) apresenta os resultados que condizem com a situação de uma escola pública repleta de problemas estruturais, pedagógicos e administrativos. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2005 pelo INEP para avaliar a qualidade do ensino relacionando dados sobre o desempenho dos alunos com o fluxo escolar, demonstrou, nesse mesmo ano, que os alunos do 3º ano do ensino médio regular alcançaram a nota 3,5 numa escala que vai de 0 a 10. Já no ensino fundamental, a nota final alcançada pelos alunos do 9º ano foi de 3,8. Apesar de a avaliação de 2011 ter demonstrado uma melhoria no ensino médio (3,7) e no ensino fundamental (4,1), a média nacional segue abaixo da média (5,0) em ambos (INEP, 2011).

Esses números traduzem, no nosso entendimento, aquilo que é notório com relação à educação pública no Brasil: faltam resultados satisfatórios. Ainda procurando apresentar alguns dados acadêmicos com relação à educação básica brasileira, concordamos com a pesquisa de Steinhorst (2009) que, ao analisar a política de financiamento do ensino médio de 1996 a 2006, demonstra que o Brasil deixou de investir cerca de R\$ 54,5 bilhões em recursos que deveriam ter sido aplicados na educação básica.

Fica evidente, portanto, que a falta de investimentos contribui para maximizar os problemas enfrentados pela educação. Além disso, existem razões que variam da situação dos profissionais da educação às desastrosas políticas curriculares empreendidas pelos governos estadual e federal. Neste último caso, as políticas de governo representam uma derrota histórica para a educação, visto que tratam de interesses imediatos e cumprem, muitas vezes, as agendas dos partidos políticos que estiveram no poder. Atitudes assim acabam por deixar de lado a elaboração de políticas destinadas a oferecer à população um projeto de educação sério e duradouro, capaz de garantir a qualidade da aprendizagem.

Embora seja reconhecida a importância de análises focadas na política e na economia, optamos por construir outro tipo de abordagem. A interlocução com

diferentes áreas do conhecimento tem permitido aos pesquisadores em educação construir reflexões preocupadas com os distintos aspectos que envolvem o ambiente escolar, como, por exemplo, os estudos curriculares. A partir do diálogo com outros campos, tal como a filosofia, sociologia, história e antropologia, as novas problemáticas no campo de currículo estão aprofundando o debate acerca das condições subjetivas, culturais e sociais presentes nas comunidades escolares.

Como resultado dessa união de instrumentos de pesquisa e análise, os novos trabalhos em educação têm apresentado vários caminhos de ação para os desafios que a educação deve enfrentar⁷. Isso transforma, também, a maneira de problematizar os objetos de pesquisa, criando diversas possibilidades em compreender os motivos do “fracasso” do sistema de ensino. Dentre os problemas de pesquisa, alguns trabalhos apontam caminhos no sentido de compreender a relação aluno-professor e suas respectivas consequências para a educação. Outras centram o debate na questão da formação docente, compreendendo as técnicas de ensino inadequadas e a má formação como aspectos causadores do fracasso (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004)

A ideia de que existe o “fracasso escolar” no Brasil parte do pressuposto de que a educação é fundamental para a prática efetiva da cidadania e de que o conhecimento escolar é necessário ao desenvolvimento efetivo da sociedade. Portanto, a ausência dessa realidade é oposta aos interesses da população e constitui o “fracasso”, ou seja, a falta de uma educação de qualidade e com bons resultados formativos.

O diálogo entre a sociologia e as pesquisas em educação é o que defende Silva (1994), ao fundamentar seus estudos no campo do currículo a partir das obras de Bernstein e Bourdieu, o que vem a compor a chamada Sociologia da Educação. De acordo com o autor, ambos consideram que as mudanças na pedagogia e no currículo podem alterar a configuração das forças hegemônicas no interior da educação. Para Bernstein (1989, *apud* SILVA, 1994), o fracasso escolar ocorre porque a escola utiliza um código elaborado em todas as suas ações que, na maior parte dos casos, é inacessível ao código restrito utilizado pelos alunos. Já para Bourdieu (1979, *apud* SILVA, 1994), o fracasso ocorre devido a um “desencontro entre as formas de pensamento e expressão usados pela educação e pela escola”

⁷ Exemplo desses estudos que citamos podem ser encontrados nos trabalhos de Fonseca (2010), Berticelli (2005) e Oliveira (2013).

(SILVA, 1994, p. 25) e aquelas que fazem parte das práticas cotidianas dos jovens, as quais não são determinadas pelas estruturas vigentes, mas fazem parte da sua construção/desconstrução.

Corroboramos com Silva (1994) em relação às contribuições da sociologia para os estudos na campo da educação e, especificamente, sobre currículo. Esse diálogo nos permite ir além das questões objetivas da área e pensar as categorias que elegemos de maneira distinta e menos pragmática, mas no sentido de compreender os significados que as produzem. Para Silva (1994):

[...] um tratamento sociológico da educação não pode ser feito com as categorias e conceitos pertencentes ao âmbito institucional da educação. Isto é, nada poderia estar mais distante de uma análise sociológica que uma análise que se limitasse a usar categorias e conceitos tais como sistema educacional, níveis de ensino, currículo, etc., como conceitos organizadores e analíticos. Certamente estas categorias podem ser tomadas como objeto de análise, como categorias a serem explicadas, como fazem nossos autores (Bernstein e Bourdieu). Nunca poderão elas, numa análise sociológica, servir como instrumentos analíticos. Cair nessa tentação significa ater-se a uma interpretação jurídicista da educação, pela qual se toma a aparência, as definições institucionais oficiais, pelo funcionamento real da instituição analisada, esquecendo-se que as categorias constituem, de certa forma, a realidade. Tomar essas categorias pela realidade não é fazer análise, é descrever a realidade pela ótica dos poderes constituídos. (SILVA, 1994, p. 29)

São apontamentos importantes para a pesquisa em educação. Quando nos propusemos a analisar o processo de reformulação curricular que ocorreu em Goiás, procuramos verificar de que maneira as categorias são tratadas em cada situação. A mesma categoria pode produzir significados diferentes dependendo dos sujeitos que a enunciam. É preciso que compreendamos as dinâmicas de representação existentes no contexto escolar, dado que existe uma imagem institucional da escola (do modelo de escola que é discutido via documentos oficiais), e, por outro lado, os significados reais dessa mesma instituição.

Em nossa pesquisa, fomos instigados a pensar a relação existente entre as concepções de fracasso escolar e de currículo, o que constitui um problema sociológico. As pesquisas em educação devem contribuir na direção de irmos além dos discursos ostensivos do senso comum em geral, ou do senso comum acadêmico, mais especificamente. Esses discursos atribuem causas diversas aos fatores negativos presentes nos resultados que definem a educação brasileira como

fracassada: repetência, má atuação dos professores, currículo escolar contraditório, má formação dos alunos, dentre outros. Conforme alerta Silva (1994), pensar as condições desse “fracasso” inclui repensarmos o currículo praticado nas escolas. E não basta fixarmos nossos “olhares” apenas nos resultados objetivos que abordamos por meio de outras pesquisas acima. Os currículos representam experiências sociais e históricas complexas e que devem ser analisadas a partir de suas singularidades e peculiaridades.

A propósito do nosso trabalho investigativo, intuímos que a Reforma goiana representou uma experiência curricular diferenciada para o sistema de ensino estadual. Porém, dado o seu rápido período de vigência, foram poucas escolas que conseguiram avançar com a proposta curricular e gerar, dessa maneira, elementos/memórias/documentos que poderão servir como instrumentos/indícios para futuras pesquisas. Por considerarmos dessa forma, procuramos abordar os elementos cotidianos que constituíram o currículo praticado numa dada realidade (Pirenópolis-GO), afim de demonstrarmos como os contextos sociais e políticos que contribuem para o fracasso escolar podem ser compreendidos ao associarmos categorias como currículo e cotidiano. Nesse caso, as declarações que obtivemos na ocasião de nossa pesquisa junto aos professores da rede muito acrescentaram em relação às propostas existentes nos documentos oficiais e nos relatos da própria SEDUC/GO⁸.

Expomos, desse modo, como procuramos repensar nossa relação com os estudos curriculares sobre o ensino médio. As categorias que elegemos para nossas análises não são puramente instrumentos de pesquisa que podem ser adaptados diante de nossas necessidades como pesquisadores. Antes disso, determinadas problemáticas requerem metodologias de investigação correspondentes ao que é possível pesquisar, em acordo com o contexto no qual se insere o objeto de análise.

Para Cury (2010), autor que apresenta estudos importantes com relação aos sentidos que a educação possui na nossa sociedade, a área da educação é sempre crítica. Ela realiza constantemente uma análise das categorias que elege enquanto campo de investigação. Entretanto, como reconhece o autor, têm prevalecido nas análises dois sentidos de avaliação da educação brasileira. No primeiro sentido, uma concepção ativa, pronta para compreender os problemas e apontar soluções. No

⁸ No livro de Moreira (2010) existem textos dos técnicos da SEDUC/GO que estiveram à frente da Reforma, além de diretores e professores de outras escolas da rede.

segundo sentido, o diagnóstico aponta para uma situação severa e limitada, cujas condições graves e preocupantes nos levam à falta de ações possíveis:

A história de nossa educação cruza, o tempo todo, essas duas dimensões em que situação severa e insatisfação pela permanência da mesma situação impôs ora um discurso da educação redentora dos males, ora reprodutora da dominação de classe, ora um pilar necessário, conquanto não suficiente em vista de uma saída. Situação, análise e doutrina envolveram discursos desde o *ser assim* até os meandros do *dever ser*. Doutrinas do *dever ser* se antepuseram como elementos apriorísticos ou dogmáticos, tanto quanto a insistência nos resultados se isolou em dimensões pragmatistas e conjunturais. (CURY, 2010, p. 1090)

O que propomos, portanto, é encontrarmos caminhos que nos permitam problematizar de outras maneiras a existência de eventuais determinações culturais na constituição do “ser assim” dessa educação. Entre o “dever ser” e o “ser assim”, a educação existe e está presente na sociedade. Não podemos supor que a educação consiga resolver todos os problemas presentes na nossa sociedade, mas é possível que ela apresente resultados que auxiliem no caminho para uma sociedade mais justa. Tampouco podemos cruzar os braços e supor que as condições atuais de fracasso escolar são o resultado final do processo histórico da educação brasileira e que, portanto, não há nada a fazer além de pesquisas que demonstrem isso. Corroboramos com autores que consideram as possibilidades de mudanças contínuas que podem ser observadas na atividade cotidiana dos professores (APPLE; SACRISTÁN; MOREIRA), reconhecendo, dessa maneira, as contradições que lhes são inerentes. Sem tratá-la meramente como redenção, pilar e/ou instrumento de dominação.

O direito à educação é uma conquista histórica da sociedade brasileira. Dentro da história ocidental, na qual incluímos a formação da república no Brasil, a educação foi alçada entre os deveres do Estado liberal. No caso brasileiro, já em 1854, ou seja, no contexto de transição do Segundo Reinado para a República, a Reforma Educacional de Couto Ferraz previa a criação de escolas em todas as paróquias e, de certa forma, criou a obrigatoriedade do ensino prevendo multas aos pais que não garantissem o ensino elementar às crianças com mais de sete anos (SAVIANI, 2011, p. 131).

Embora garantido por lei desde os tempos do império, não é possível que houvesse políticas públicas capazes de garantir uma educação digna para a maior

parte da população. Pelo contrário, vimos assistindo às constantes ações do governo que acabam sucateando o ensino público pelo não cumprimento das metas previstas em lei, conforme podemos observar na análise de Fonseca (2010):

As propostas governamentais no sentido de sistematizar a Educação, desde as reformas de Couto Ferraz até a última LDB (9.394/96), estabeleceram diretrizes, normas e decretos de forma vertical, isto é, os especialistas em Educação, mais ou menos comprometidos com questões pedagógicas mais profundas, traçaram supostas metas a serem cumpridas. Nota-se que ao longo da história da Educação brasileira estas metas surtiram poucos efeitos práticos no que tange à contribuição efetiva para a melhoria da difusão do saber no país. Assim sendo, é possível afirmar que a História da Educação no Brasil reflete a própria história do fracasso escolar. Historicamente falando, sabe-se que a Educação destinada às camadas mais baixas da população nunca foi prioridade. Não obstante ao fato das diretrizes educacionais afirmarem que todos têm o direito de ir à escola, as condições sociais dizem o contrário. É neste sistema contraditório que deve ser explorada a brecha por onde as raízes do fracasso se expandem. (FONSECA, 2010, p. 4)

O desafio é pensar o significado real da existência dessa contradição: o direito existe, mas não cumpre suas metas sociais. Não existem condições objetivas que permitam às pessoas vivenciar concretamente seus direitos. Além disso, como nos lembra Fonseca (2010), historicamente nunca houve interesse de que o sistema educacional funcionasse para todos. Nessa linha histórica de exclusão, o currículo do ensino médio, na esfera das redes públicas de nível básico, pode ser compreendido da mesma forma que a escola, uma vez que ele corresponde às políticas aplicadas nessas instituições. As políticas curriculares são, portanto, os sentidos sociais que os diferentes governos aplicaram à educação formal.

Se por um lado os governos se abstiveram do compromisso de oferecer uma educação de qualidade à maior parte da população, por outro lado existiram agentes sociais que buscaram o contrário disso, ou seja, a superação do fracasso escolar. Contudo, o desafio da presente reflexão não está em discutir a história do direito à educação, pois, como afirma Fonseca (2010), é evidente a falta de prioridade em relação à parcela da população que depende do ensino público.

Dessa maneira, procuramos ampliar o olhar sobre os significados históricos do fracasso escolar, relacionando-o com os estudos sobre currículo. A ideia de fracasso escolar constitui, a partir do seu próprio reconhecimento, os sentidos que a educação formal representa na nossa sociedade, quaisquer que sejam os

significados correspondentes aos direitos sociais em disputa. O fracasso, portanto, corresponde à uma sinalização social de que o currículo precisa ser repensado.

Ao compreendermos a historicidade presente na cultura curricular brasileira, percebemos fatores, resquícios, e indicativos que foram abandonados nas disputas próprias de um processo cultural, ou ainda estão presentes de maneira “oculta” nas práticas educativas. Trata-se, portanto, de uma investigação com o objetivo de compreender os aspectos “invisíveis” presentes na constituição dos currículos.

Sacristán (1998) considera que o currículo pode ser compreendido como um “objeto que gera em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 1998, p. 101). Contudo, esse sistema de ações não produz orientações lineares, tampouco opera através de uma estrutura progressiva e com uma finalidade histórica que pode ser determinada. Pelo contrário, seus elementos constitutivos geram uma prática pedagógica distinta em cada caso e, muitas vezes, com forças dispersas e contraditórias.

Portanto, se colocamos que os estudos no campo do currículo possam dar alguma respostas aos problemas presentes na educação — como é o caso do nosso fracasso escolar, por exemplo —, devemos compreendê-lo enquanto processo cultural, da mesma maneira como compreendemos outras problemáticas dentro da nossa sociedade. Para Sacristán:

O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. (SACRISTÁN, 1998, p.103)

Da mesma maneira como Sacristán (1998) reitera o caráter processual no qual se desenvolvem as dinâmicas do currículo, em nosso trabalho ficou evidente que tal

realidade está presente na cultura escolar em Goiás e deve ser problematizada. Seria difícil supor que professores e demais agentes da educação possam ser conduzidos, em seu trabalho diário, somente por prescrições administrativas. Como profissionais da educação, sabemos que o cotidiano da sala de aula necessita de reestruturações constantes para que os conteúdos possam ser ensinados. O currículo é composto pelas orientações mas, também, pelos contextos gerais no qual se insere. Consideramos, portanto, que as determinações e o autoritarismo existentes na cultura escolar brasileira produzem parte dos problemas que enfrentamos nas salas de aula.

Longe de ser apenas um problema político, como nos lembra Sacristán (1998), compreender os problemas existentes na cultura curricular brasileira carece de aprofundamentos em nosso campo conceitual. Enquanto processo dinâmico e coletivo, o currículo representa a forma como produzimos a visão de mundo dos jovens. Nesse sentido, o ambiente escolar representa um espaço de possibilidades para diversas leituras do seu cotidiano. Apesar da prescrição, os sujeitos sociais presentes em cada unidade escolar produzem significados próprios a partir das relações sociais que estabelecem entre si. Por isso, optamos por dialogar com epistemologias que auxiliem no estudo desse cotidiano a fim de apresentarmos uma reflexão diferenciada sobre a Reforma curricular que ocorreu em Goiás.

1.3 As concepções de oculto e oficial nos currículos

A abordagem sobre currículo oculto já é bastante conhecida no campo da educação, pois há décadas essa categoria vem sendo usada para explicar a relação entre o currículo prescrito pelos governos e a configuração dos valores e significados atribuídos pela comunidade escolar à sua prática pedagógica cotidiana, ou seja, o não prescrito. Para Santomé (1995), a ideia de currículo oculto contribui no sentido de compreendermos aspectos da vida cotidiana das escolas e da sala de aula e de que maneira os efeitos do “não-previsto” incidem em outros elementos da vida social produzindo significados.

Apple (1982), ao desenvolver sua análise sobre o currículo oficial e ideologia, considera que a dinâmica cotidiana no interior da escola desenvolve um tipo de currículo que não foi prescrito pelo sistema de ensino. O autor define esse aspecto

“oculto” presente na ação escolar como “um conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objetivos programados pelos professores” (APPLE, 1982, p. 127). De outra maneira, o conhecimento reconhecido como hegemônico compreende um conjunto de práticas cotidianas, saberes e valores que compõem as concepções de mundo compartilhadas socialmente. Entretanto, segundo o autor, o conhecimento hegemônico sofre grande influência da tradição cultural dominante, historicamente consolidada, que vem exercendo grande autoridade naquilo que definimos enquanto conhecimento válido.

Ao compreendermos dessa forma a leitura com relação ao fenômeno educativo, adotamos um conceito de hegemonia que pondera o determinismo classicamente defendido por outras vertentes do materialismo histórico-dialético. Concordamos com Apple (1989) ao considerar que a formação dos currículos escolares são mediadas pelas relações de poder do Estado, mas que, em níveis de organização prática, são interceptadas pelas ações desenvolvidas nas unidades de ensino. O que aparentemente sugere o estabelecimento de polaridades analíticas, na verdade, contribui para evidenciarmos que o processo hegemônico é resultante das ações desenvolvidas por toda a sociedade. Mesmo que a administração central dos sistemas educacionais possua relações de poder capazes de realizar uma prescrição relativa aos valores culturais hegemônicos, o cotidiano escolar cria o “currículo oculto” no plano das ações concretamente realizadas. Nesse sentido, em *Educação e Poder*, Apple sugere que:

[...] ao vermos a escola apenas em termos reprodutivos, em essência, apenas como uma função passiva de uma ordem social externa iníqua, torna-se difícil gerar qualquer ação educacional séria de qualquer tipo. Pois se as escolas são inteiramente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora delas, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional. Essa é uma perspectiva pessimista [...] Entretanto, há algo mais, além de sua perspectiva pessimista, que deve ser salientado. Ela é, sob alguns aspectos muito importantes, também inadequada como uma teoria da relação tanto entre todas as instituições sociais, quanto entre a escola e as outras poderosas forças sócio-econômicas. Pois o conceito de reprodução não esgota a trama de relações que ligam as instituições e pessoas umas às outras. Ele pode ser um elemento importante; entretanto, haverá aspectos constitutivos da vida cotidiana que podem ser melhor descritos não como imagens espetaculares daquilo que as forças econômicas e sociais mais amplas requerem, mas como genuinamente contraditórios. Assim, ao

focalizar as escolas apenas como instituições reprodutivas, podemos deixar escapar a interação dinâmica entre a educação e a economia e corremos o risco de reduzir a complexidade dessa relação a uma mera paródia do que efetivamente existe ao nível da prática. (APPLE, 1989, p. 84)

O conceito de currículo oculto, portanto, vislumbra a escola para além de seus aspectos “reprodutivos” dos valores hegemônicos ao buscar a “complexidade” das interações entre a dinâmica da economia e da educação. O termo “oculto”, no currículo apresentado por Apple (1989), define esse processo cultural presente nas comunidades escolares; resultado das interações entre o que foi prescrito pela administração, o processo de resistência, consciente ou não, e a vida cotidiana ali presente.

Para outros autores, os conceitos de currículo oculto e de currículo oficial podem ser compreendidos de outras maneiras. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de ampliação do próprio campo do currículo e de uma nova concepção com relação à ação escolar. Ao analisar diversas teses e dissertações que discutem a temática no Brasil, Macedo (2006) cita autores como Goodson (1995), que utilizam os conceitos de dimensões pré-ativas e ativas para definirem o oficial e o oculto, respectivamente. Cita, em outro exemplo, os conceitos de currículo como fato e currículo como prática, existentes nas obras de Young e Whitty (1977), para explicar a diferença entre o que foi prescrito e o que ocorre no dia a dia das escolas (MACEDO, 2006). Sobre seus estudos com relação aos conceitos utilizados para definir essas dimensões do currículo, a autora considera que:

Historicamente, poderíamos dizer que começamos a falar em currículo formal e currículo em ação como forma de contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo. Em texto datado de 1971, de grande influência nos Estados Unidos e em autores que viriam a ser traduzidos no Brasil, Greene (1977) defendia, numa matriz fenomenológica, que o currículo precisava se abrir à experiência dos sujeitos, definindo o que até então se denominava por currículo como saber socialmente prescrito a ser dominado. Propunha, dessa forma, a superação da idéia de um documento preestabelecido por uma concepção que englobasse atividades que permitissem ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. Ainda que a proposição de Greene não tivesse por objetivo contrapor as dimensões formal e vivida, mas enfatizar aspectos até então pouco presentes na teorização curricular, **contribuía para um alargamento do conceito de currículo**. Ficava claro que as experiências de sala de aula, o

ensino ou o que, para as teorias tradicionais, consistiria na implementação do currículo deveria fazer parte das discussões. No que poderíamos chamar de um mesmo movimento de reconceptualização do campo, também os autores de filiação marxista, embora priorizassem a análise e a denúncia das dimensões ocultas do currículo (Apple, 1993), salientavam a importância de considerar o que ocorria nas escolas e nas salas de aula. (MACEDO, 2006, p. 100, grifo nosso)

Verificamos, a partir das considerações acima, que os estudos curriculares, através de uma ampliação do conceito de currículo, procuram maneiras de analisar as lacunas e as adjacências existentes entre a proposta oficial e a realidade das ações escolares. Guardadas as especificidades teóricas de cada autor, consideramos que a preocupação com relação a tais lacunas e adjacências presentes nos estudos da vida escolar corresponde a problemáticas legítimas e fundamentais para o campo de Currículo.

Numa obra que aborda a construção de sentidos sobre o Currículo, Lopes e Macedo (2012) demonstram como esse campo tem avançado com relação aos estudos do cotidiano. Embora compartilhem da tese de que as definições com relação ao oficial, ao oculto, ao vivido e ao formal, pouco contribuem para pensarmos a concepção de currículo atualmente, as autoras consideram importante a proposta de articular estrutura e ação na elaboração de pesquisas na área. De acordo com as autoras, pensar essa articulação exige colocar a cultura como elemento central das análises, o que não constitui, por outro lado, a despolitização do debate sobre a escola. O currículo, como parte integrante das disputas que compõem as estruturações e reestruturações dos objetivos da escola, constitui o processo de significação que a articulação hegemônica produz ou abandona em determinados contextos. Em outras palavras, as estruturas não são fixas, elas são compostas e ressignificadas constantemente. Sendo assim,

[...] a ideia de estrutura é substituída pela de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. (LOPES; MACEDO, 2012, p. 252)

Embora compreendamos a importância dessa reflexão, acreditamos que é possível articular significado, estrutura e ações estruturantes no tipo de abordagem a que propusemos realizar. Na análise da Reforma do ensino médio em Goiás percebemos que as diretrizes governamentais são compostas por elementos conflitantes. Isso ocorre pelo fato de existirem forças político-ideológicas diferenciadas na composição das instâncias de poder. Sendo assim, é natural que as resultantes de cada processo sejam compostas por “equilíbrios” oriundos desse debate. Por outro lado, em circunstâncias específicas, como é o caso da Reforma que analisamos, as diretrizes resultantes são compostas por contradições conceituais para agradar os diferentes agentes do currículo.

Grande parte dos artigos que encontramos está, ainda, muito focada na relação entre estrutura, política e economia quando associados ao ensino médio⁹. Evidentemente, essas análises são de suma importância dada a proximidade temporal a que estamos das políticas democráticas para essa etapa da educação. Há muito pouco tempo o ensino médio é direito social universal! Contudo, ações como a elaboração dos Planos Nacionais de Educação exigem que façamos avaliações pontuais, com foco no cotidiano. Nesse sentido, reconhecer os significados da resistência no campo das ações práticas, tendo em vista que tais resistências compõem as vertentes de poder no campo das composições de currículo, condiz, guardadas as diferenciações teóricas, que permanecemos preocupados em não estabelecer fixações ou determinismos que prejudiquem a análise. Sabemos que as agendas políticas e as diretrizes estabelecidas são determinadas e determinantes à medida que são significadas.

Como experiência de mundo, o currículo, à medida que é inserido no dia a dia da atividade docente, interfere nas concepções de mundo que serão formadas concomitantes a ele. Isso porque o currículo postula ao mesmo tempo em que é construído. Uma concepção de mundo não é sólida, apesar de possuir elementos hegemônicos (Apple, 1989). Assim como a história, as experiências curriculares, dados seus aspectos de processo cultural e dinâmico, são construídas no cotidiano das atividades escolares. Corroboramos com essa ideia central colocada por esse autor.

⁹ Ver Kuenzer (2001; 2010), Frigotto (2007) e Feitosa (2011).

A partir das teorizações de Apple, Sacristán e de outros autores do campo de currículo, aqui citados, ou não, procuramos constatar que sentido possui o sistema educacional na perspectiva do conhecimento, ou melhor, como podemos pensar as questões políticas e ideológicas presentes no contexto histórico que envolvem a formação cultural de um currículo. Ao pesquisarmos sobre a implementação de um currículo oficial, problematizamos um tipo de concepção de mundo que é defendida por determinados grupos sociais, e não apenas por uma elite que elabora planos burocráticos em seus gabinetes. O currículo oficial se insere nessa forma de leitura, numa teia de relações sociais que representam as aspirações históricas de vários grupos sociais, em diferentes épocas. Como resultado, temos um currículo oficial carregado das contradições desse processo de consolidação.

Embora consideremos o currículo oculto como ações que representam, de certa maneira, resistências com relação às imposições realizadas pelos órgãos administrativos por meio do currículo oficial, não afirmamos que essas resistências representem, necessariamente, assim como no caso anterior, a configuração de um currículo “em oposição” ao currículo formal. As ações escolares desvinculadas das obrigações com relação ao que está oficializado representam, observando-as enquanto processo cultural, atitudes por vezes contraditórias, por vezes em consonância — quiçá ideológica — com as concepções de mundo das elites sociais. Apple (1989) sugere que repensemos, amparados por estudos sobre ideologia, poder e educação, o papel que as instituições escolares vêm desempenhando na nossa sociedade, e alerta com relação às concepções sobre o “oculto” no currículo:

O fato de que modelos de simples reprodução e correspondência não podem descrever adequadamente a complexidade da vida seja das escolas seja de onde as pessoas trabalham, tem importantes implicações para a pesquisa futura a respeito do currículo oculto. Outra vez tomando cuidado para não romantizarmos a resistência às “determinações” ideológicas e econômicas, devemos investigar se padrões de mediação, resistência e transformação parcial similares aos encontrados no local de trabalho podem ser encontrados na escola. (APPLE, 1989, p. 103)

A preocupação do autor, por meio das reflexões ao longo da obra em questão, é de que necessitamos vincular, nas pesquisas sobre a escola, os contextos mais amplos nos quais as ações educativas estão inseridas, sobretudo suas relações com a ideia de trabalho. Apple (1989), em acordo com sua base teórica marxista,

demonstra extrema preocupação com relação à maneira como as pesquisas em educação relacionam o universo escolar com o modo de produzir presente em cada época. Conforme afirma, é importante relacionarmos o “currículo oculto” à maneira como o “processo de trabalho” ocorre em nossa sociedade, visto que podemos fazer analogias entre a organização do trabalho e a cultura escolar. A partir do entendimento dos mecanismos de construção social da relação entre o trabalho e a educação, a leitura do cotidiano escolar passa a considerar, em termos de procedimento de análise, os elementos fundamentais existentes nos processos de mediação das ações pedagógicas. Apesar dessas possibilidades de análise, o autor considera, ainda, a importância de não “romantizarmos” determinados dados que podem aparecer no fenômeno observado. As resistências, por exemplo, antes mesmo de serem compreendidas enquanto mediações ideológicas da realidade, devem ser entendidas enquanto mediações sociais, o que inclui, portanto, estudá-las e compreendê-las em seus amplos significados culturais.

Mas não se trata, por si só, de definirmos essas teorizações sobre a maneira de compreender as relações sociais presentes na escola. Voltando à questão do conhecimento, Apple (1995) considera que o conhecimento que transmitimos, ou a maneira como formulamos e criamos as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, contribuem no sentido político pelos quais orientamos as pesquisas no campo de Currículo.

Creemos que a finalidade do sistema educacional possui relação direta com o preparo dos jovens para atuarem nas diferentes dinâmicas da sociedade. Porém, não consideramos que essas dinâmicas partam do ponto de vista da produção do “bem comum” e da diminuição da desigualdade social. Pelo contrário, a máxima alusão à autonomia dos jovens que poderemos encontrar nos conhecimentos escolares, em termos de concepção de mundo, de natureza e de trabalho, corresponde a saberes historicamente consolidados com o objetivo de produzir determinadas expressões culturais, “de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas” (APPLE, 1995, p. 45). O que significa manter, minimamente, a qualidade dos serviços sociais prestados e a elevada desigualdade social.

É nesse sentido que problematizamos nosso objeto a partir das concepções de currículo oculto e suas estreitas relações com o currículo oficial. Não intencionamos estabelecer dualidades, mas para avançarmos no sentido de compreender como as

políticas e ações desenvolvidas nas escolas podem ser analisadas a partir das experiências vividas, com ênfase em suas particularidades. Apple (1995) considera que as “forças de reprodução ideológica”, que operam na construção dos currículos escolares, não são o único fenômeno presente no cotidiano das salas de aula, elas estão marcadas por “tendências contraditórias, resistências e conflitos”; e avança escrevendo que:

Já não é raro encontrar pessoas que, individualmente ou em grupos organizados, estão atuando de forma que podem oferecer importantes bases para um trabalho “contra-hegemônico”, também. Isso deveria dar-nos algum motivo para otimismo, um otimismo (sem ilusões) que foi expresso e desenvolvido em meus livros posteriores. O reconhecimento de tal trabalho “contra-hegemônico”, contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação de educação, como as possibilidades de alteração dessas condições. (APPLE, 1995, p. 47)

Diante da necessidade de construir um trabalho que contribua com o trajeto “contra-hegemônico”, ou ainda, num sentido diferente do que vem sendo feito no debate curricular da educação brasileira, é que optamos pelo referencial teórico discutido até o momento. Em nossa experiência de pesquisa ficou claro que estamos demasiado distantes de uma autonomia pedagógica nas escolas brasileiras. Isso significa que há um currículo hegemônico em ação, posto que não são as comunidades escolares que determinam os conhecimentos necessários para sua transformação e desenvolvimento; antes disso, existem agentes externos – e históricos – que apenas transmitem a informação sobre os mesmos. A ausência dessa abertura democrática na formulação dos currículos escolares é que legitimam o poder da hegemonia dos grupos dominantes que se alteram no poder. A comunidade pouco pode propor o tipo de conhecimento importante à sua formação.

Mesmo essa realidade é bastante controversa dentre do nosso sistema de ensino. Faz pensar que existe uma confusão muito grande com relação aos objetivos da educação formal no país. Enquanto os agentes formadores de professores, ou seja, as universidades, defendem um currículo que seja capaz de desenvolver as capacidades de pesquisa e produção de conhecimento dos futuros profissionais, as políticas públicas da educação básica promovem um currículo inverso e determinado, restritivo, distante dos ideais democráticos presentes nos

debates do campo da educação. Por causa desse descompasso existente entre a expectativa de um projeto de educação que favoreça a autonomia curricular das unidades escolares e uma realidade educacional extremamente engessada em termos de propostas criativas e transformadoras, é que pouco se tem avançado a qualidade de ensino.

A construção de um discurso “contra-hegemônico”, portanto, passa pela compreensão do cotidiano das relações sociais existentes nas comunidades escolares. Como os professores percebem e almejam a autonomia pedagógica? Como compreender os processos de resistência ao currículo oficial e em que medida isso representa uma estratégia consciente de um tipo de ação pedagógica preocupada com a construção de um novo currículo?

São questões difíceis de responder. Mas, como apontou Apple acima, é preciso que comecemos a procurar as pessoas ou grupos que já estejam em processo de construção de uma consciência e de ações distintas dos processos hegemônicos. Além disso, é preciso recuperar o debate democrático — no sentido de difusão dos bens sociais — existente no campo da educação, certos de que, enquanto processo histórico, já avançamos, mas ainda não consolidamos esse ideal.

No caso investigado, encontramos professores que aspiraram à construção de uma nova postura da escola frente às determinações do currículo oficial em Goiás. A abertura política conferida pelo contexto da Reforma permitiu que aquela experiência gerasse um currículo oculto centrado na construção de atitudes pedagógicas e organizacionais diferenciadas, com mais liberdade de ação por parte dos sujeitos sociais que a elaboraram.

CAPÍTULO 2 - A REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM GOIÁS (2007-2011)

2.2 A Reforma curricular em Goiás: contexto e história

Entre os anos de 2007 e 2011, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), representada pela Superintendência de Ensino Médio (SEM/GO), elaborou e implementou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio (GOIÁS, 2009). De acordo com os organizadores¹⁰ desse programa, era necessário elaborar um novo currículo para o ensino médio com a finalidade de reorientar: “o ato de ensinar e de aprender, o ato de gerir a instituição, o conhecimento e as regras de convivência entre os sujeitos”, compreendendo que o espaço escolar se constitui através da aprendizagem “cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva” (MOREIRA, 2009, p. 7)¹¹.

Ao propor o Programa, tinha-se que o ensino médio existente até então não correspondia aos interesses imediatos da população goiana, tampouco dos sujeitos diretamente interessados: professores, gestores, técnicos, pais e alunos. Dentre as críticas, levantadas pela própria SEDUC/GO, destacamos: o planejamento muito burocrático, a ausência de debates acerca do currículo, desestrutura familiar, a falta de clareza quanto à identidade do aluno de ensino médio, a baixa remuneração, a indefinição dos jovens com relação às suas ações futuras, o currículo preso e vinculado aos objetivos distantes da realidade local de cada instituição escolar, o exercício inadequado da autoridade na relação aluno-professor, a ausência de autonomia nas escolas, infraestrutura inadequada, dentre outros (MOREIRA, 2009).

Notamos o esboço de diagnósticos desafiadores quanto ao problema específico do ensino médio, desde os apontamentos quanto à estrutura familiar até as questões diretamente relacionadas com os problemas específicos da educação, como a ausência de debates acerca do currículo, por exemplo. Mesmo diante desse diagnóstico, os idealizadores do Programa de Ressignificação do Ensino Médio

¹⁰ Os organizadores desse programa foram os técnicos pedagógicos e administrativos da SEDUC/GO ligados à Superintendência Estadual de Ensino Médio.

¹¹ Marcos Elias Moreira foi Superintendente Estadual de Ensino Médio durante o processo de reformulação que ocorreu em Goiás no período estudado. Organizou o livro *Ressignificação: ensino médio em travessia*, que contém dados, depoimentos e artigos relacionados ao contexto de implementação do Programa de Ressignificação do Ensino Médio (2008-2009).

(ProREM) partiram dessas constatações para elaborarem um novo currículo, visando a construção de uma nova identidade para essa etapa da educação que estivesse em acordo com as transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, as quais demandavam, segundo o documento orientador, um tipo de formação humana capaz de “contemplar o preparo para o mundo do trabalho e para a cidadania, o aperfeiçoamento da pessoa humana e o prosseguimento dos estudos” (GOIÁS, 2009), de maneira não dissociada.

De fato, o ProREM ocorreu no Estado de Goiás. Durante o ano de 2007 houve vários debates envolvendo algumas comunidades escolares que resultaram na implementação de seis projetos piloto no ano letivo de 2008; em 2009, 182 escolas da rede estadual aderiram ao programa num universo de 600 escolas. As mudanças mais significativas que ocorreram nesse período contemplam a elaboração de novos projetos político-pedagógicos a partir das orientações do programa, a construção de conteúdos curriculares obrigatórios e opcionais/complementares e a semestralidade na oferta de disciplinas (MOREIRA, 2009).

Esse programa de reformulação curricular goiano foi articulado em algumas escolas juntamente com o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), pensado e elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Em linhas gerais, os pressupostos curriculares do Programa goiano estão presentes na implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma vez que ambos possuíam amplas similaridades em termos de novos referenciais curriculares para o ensino médio¹². Entretanto, após a implementação do ProEMI, em algumas escolas estaduais houve a separação entre aquelas que seguiram com o projeto específico da SEDUC/GO e outras que aderiram, também, ao programa do MEC (BRASIL, 2009). Vale considerarmos, como elemento importante, que as escolas, ao estabelecerem parceria com o MEC, passaram a receber recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³.

¹² Os textos de ambos os programas possuem consonâncias com a Resolução CEB Nº3/1998, que institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Dentre as proximidades observadas, podemos notar a divisão das disciplinas em grandes áreas do conhecimento e o foco na vinculação entre o “mundo do trabalho” e a “prática social”, além daquilo que se denomina como exercício pleno da “cidadania”.

¹³ Os valores depositados variavam de 50 mil reais, para uma escola com cerca de 700 alunos, até 120 mil reais para uma escola com mais 2800 alunos. (Brasil, 2009)

Em termos teóricos, ambos avançaram na discussão sobre a dualidade existente entre a formação técnica e a propedêutica, propondo maior integração entre a formação para o trabalho e a formação para as etapas da vida. Dessa maneira, os programas pretendiam criar um ambiente educativo capaz de superar o dilema identitário que vem acompanhando a história do ensino médio no Brasil. A reformulação curricular em Goiás se insere, portanto, num conjunto de reformas que vem se consolidando na educação básica desde a promulgação da Lei nº 9394/1996 e os seus subsequentes decretos, complementos e programas relacionados ao ensino médio brasileiro¹⁴. Essa grande “movimentação” demonstra que se trata de uma etapa da educação em constante transformação e de extrema importância para a nossa sociedade, o que fundamenta esta pesquisa sobre esse fato em Goiás.

2.2.1 O Programa Resignificação do Ensino Médio

O ProREM surgiu no Estado de Goiás de modo singular quanto aos processos e articulações com a legislação e com a participação das escolas de ensino médio. Suas discussões se iniciaram no ano de 2007 e sua primeira ação efetiva foi a realização, em 2008, do Seminário Realidade e Desafios do Ensino Médio na Atualidade¹⁵, quando vários alunos e gestores apresentaram suas propostas e anseios diante dos problemas relacionados ao ensino médio em Goiás. Nesse mesmo momento, a SEDUC/GO aproveitou para apresentar as prerrogativas teóricas que serviriam de base para a elaboração do Programa¹⁶. Ainda no ano de 2008, seis escolas serviram de projeto piloto para as concepções pedagógicas que estavam sendo discutidas.

¹⁴ Podemos citar como exemplo a Lei nº9394/1996, o Decreto nº2208/1997, o Decreto nº5154/2004 e a Lei nº11.741/2008.

¹⁵ Esse seminário foi realizado na cidade de Pirenópolis-GO. Consideremos a primeira ação do ProREM porque nesse momento surge a palavra “ressignificação”, e há um avanço no sentido de promover o programa no estado. Contudo, as reuniões e seminários vinham ocorrendo desde 2006. Podemos destacar as duas reuniões ocorridas em Caldas Novas com a presença de coordenadores e diretores das escolas estaduais, onde foram apresentadas as primeiras ideias com relação à reformulação curricular. Posteriormente, houve debates com as entidades/instituições educativas do estado (SEP, Sinep, Sintego, Sipro, Sesi/Senai, Senac/Sesc, MEC, CEE, UEG, UFG, UCG).

¹⁶ De acordo com Moreira (2009), a SEDUC realizou, em Caldas Novas, vários debates nos anos de 2006 e 2007 com o objetivo de trocar experiências e receber sugestões das unidades escolares com relação ao ensino médio. No ano de 2007 houve um amadurecimento das discussões realizadas no ano anterior, o que, inclusive, serviu de orientação para as experiências piloto em 2008.

No ano seguinte, após esse período das primeiras experiências, 182 escolas aderiram ao ProREM. Apesar de toda essa movimentação e da ampliação, em 2008, das escolas participantes, a Portaria nº5723, que estabeleceu as normas e as diretrizes para o Programa, foi publicada somente no dia 06 de Outubro de 2010 (GOIÁS, 2010), ou seja, dois anos depois da adesão das escolas. Contudo, os organizadores ressaltam que todos os limites legais foram cumpridos durante esse período, tal como prevê a Lei nº9394/1996.

Todavia, em 2011, o programa deixou de existir. Após a troca de governo, as únicas escolas que continuaram com as diretrizes curriculares previstas no ProREM foram aquelas que haviam aderido, também, ao ProEMI. As outras escolas, as que aderiram somente ao ProREM, foram substituindo suas orientações curriculares de acordo com as novas orientações da SEDUC/GO, já sob a gestão do novo governo. Não trataremos dessas questões na presente pesquisa, mas achamos importante informar que toda a equipe que estava à frente da Superintendência de Ensino Médio, de 2007 a 2010, foi substituída na nova gestão, fato que explica, em parte, o fechamento do ProREM.

Inicialmente, o ProREM pretendia modificar a dinâmica das escolas estaduais. Dentre as modificações mais significativas aplicadas no ano de 2008 identificamos: 1. Foco nos Projetos Políticos Pedagógicos tal como vinha sendo discutido amplamente pelos Conselhos de Educação, considerando a interlocução entre o local e o nacional; 2. Reorganização da matriz curricular de acordo com o PPP de cada escola; 3. Construção de conteúdos básicos obrigatórios que assegurassem a formação geral comum; 4. Semestralidade de ofertas de disciplinas; 5. Oferecimento de componentes curriculares opcionais/complementares (MOREIRA, 2009).

No ano de 2009, a Superintendência de Ensino Médio elaborou o documento “Ressignificação do ensino médio: um caminho para a qualidade”, que reunia toda a experiência acumulada nos anos anteriores (GOIÁS, 2009). De acordo com esse documento, era preciso justificar o esforço que a SEDUC/GO estava desprendendo para reformular essa etapa da educação básica. Além das constantes críticas por parte das comunidades escolares, tais como excesso de burocracia, ausência de formação continuada para professores, desorganização do trabalho docente, inexistência de materiais pedagógicos, dentre outras, a gestão estadual sinalizou para a necessidade dos órgãos públicos em ampliar o diálogo com a comunidade:

Os sistemas educacionais têm procurado conhecer as juventudes de nosso País, particularmente aquelas a que se destina a escola pública. Tem-se buscado estreitar a interlocução sistemática entre o Poder Público, a sociedade, as instituições escolares e as juventudes, com o objetivo de que os atores (institucionais, tribais e individuais) se percebam incluídos no mundo da escola e comprometidos com o processo de escolarização, tendo como eixos norteadores a pertinência, a relevância e a qualidade social. (GOIÁS, 2009, p. 14)

Além de valorizar a “interlocução” como forma de encontrar soluções coletivas para os problemas da escola pública, em diversos outros momentos o documento considera ser fundamental pensar a nova realidade na qual a educação está inserida, ou seja, a relação entre o conhecimento e a humanidade na contemporaneidade:

A realidade exige novas formas de relação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer. Numa sociedade de rede, faz-se necessário superar a formação para condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas. (GOIÁS, 2009, p. 16)

A ideia da sociedade de rede compunha essa nova realidade avaliada pelo documento. Tal como discutida pelo sociólogo espanhol Manuel Castells (1999), a concepção de sociedade em rede considera que as novas tecnologias da informação interferem constantemente nas estruturas políticas, econômicas e sociais. Do ponto de vista do debate curricular, a relação entre a tecnologia e a sociedade deve ser entendida enquanto um fenômeno cultural, ou seja, os processos formativos fazem parte da *enculturação* de determinados valores e hábitos (SACRISTÁN, 2002). Mesmo não aprofundando teoricamente sobre a relação entre as tecnologias da informação e a sociedade, entendemos que o documento considera fundamental pensar a relação entre o conhecimento e as dinâmicas produtivas da sociedade. Dessa maneira, o exercício da cidadania passa a ser visto como elemento associado ao potencial cognitivo de dominar as dinâmicas culturais da globalização. Ao adotar tais parâmetros como elemento primordial de inserção das pessoas na vida coletiva, o programa está reconhecendo, na verdade,

a educação como parte da legitimação e da reorganização dos valores culturais hegemônicos.

Na concepção de sociedade existente no Programa, na qual a integração entre os diversos campos do conhecimento é necessária, define-se que o currículo escolar deve ser capaz de formar indivíduos dinâmicos, aptos em desenvolver opiniões críticas e assumir posturas mais ativas. Em outras palavras, os alunos devem ser capazes de produzir conhecimentos e articular saberes através do aprendizado, interdisciplinar e contextualizado, de conteúdos historicamente consolidados na educação.

A questão colocada por esse modelo de formação não está relacionada às propostas de desenvolvimento cognitivo em si. Questionamos, na verdade, o comprometimento dessas propostas com o combate à desigualdade social. De pouco adianta a preocupação com o currículo que se desenvolve por meio da ação pedagógica se não problematizamos a maneira como ele é institucionalizado e as funções sociais da escola (SACRISTÁN, 2000).

Ainda sobre as concepções de sociedade definidas no currículo do Programa, enfatiza-se a existência de duas realidades. A primeira rígida, em transformação, que aos poucos está desaparecendo devido à sua incapacidade de responder aos anseios do mundo globalizado. Outra flexível, em construção, e que vem complementando todas as dinâmicas insustentáveis na primeira. Ambas não são contraditórias, apenas se complementam. A segunda apaga a primeira lentamente, com a cautela de quem reconhece sua relação interdependente. Por meio de apontamentos a essas duas realidades, em mudança, o documento tece considerações sobre o princípio teórico que deve orientar a nova educação:

Objetiva-se com tal princípio teórico o desenvolvimento da capacidade para lidar com a incerteza, com a diversidade e com a alteridade. Pressupõe-se a substituição da rigidez da relação com o conhecimento pela flexibilidade, rapidez e aplicabilidade em situações contextualizadas do cotidiano; a complexa relação entre unidade e pluralidade de visões, bem como a possibilidade de os conflitos serem fonte de aprendizado ético e democrático. Objetiva-se, ainda, atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade, não com o sentido de que o jovem estudante deve ajustar-se. Deverá o jovem educando 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. (GOIÁS, 2009, p. 17)

Dessa maneira, compreendemos como a nova identidade do ensino médio foi definida pelo Programa. A proposta curricular estava centrada na necessidade de alinhar os processos formativos à capacidade constante de reorganização dos conhecimentos apreendidos. Apesar disso, intuímos que os antecedentes podem ser garantidos, mas, por outro lado, os resultados são parte do processo. Desde a sua inserção no contexto da modernidade, a educação preconiza, em tese, ou no “currículo oficial”, os benefícios de uma sociedade igualitária e democrática. Os bens disponíveis certamente serão compartilhados entre aqueles que, por meio do desenvolvimento intelectual, possam colaborar com a sociedade, ou seja, a ascensão social é pensada em articulação com o esforço individual em busca do conhecimento científico, este, por sua vez, promovido pelas instituições de educação. A novidade, como acompanhamos no trecho do documento, está relacionada à maneira como esses conhecimentos devem ser ensinados e utilizados posteriormente. Substituir a rigidez pela flexibilidade, tal como vem ocorrendo em outras dinâmicas da sociedade, certamente alinhará a educação ao mundo no qual ela se desenvolve.

Nessa nova dinâmica social flexível e menos rígida, a ação escolar deve estar em acordo com esses pressupostos de uma sociedade globalizada. Recuperam-se, desse modo, conceitos presentes na Lei nº 9394/1996, nos PCN’s (BRASIL, 1999) e nas DCNEM (BRASIL, 1998), tais como gestão democrática e participativa, integração entre as disciplinas e organização das mesmas por grandes áreas do conhecimento, foco na valorização da profissão docente, mediação dos conteúdos disciplinares através do uso das tecnologias da informação, formação cidadã e respeito à diversidade. Para os organizadores do programa:

Esse modo de conceber e orientar o ensino médio da rede oficial de ensino, em Goiás, norteia o processo de formulação do PPP, documento definido como instrumento integrador e articulador da vida escolar que referencializa o regimento escolar e a metodologia que fundamenta a organização curricular. Registra a opção por um determinado método educacional e gestorial, neste caso, opta pela concepção interdisciplinar como método pedagógico e da gestão colegiada como opção instauradora da ação compartilhada, por meio da definição de eixos integradores do conhecimento e das relações institucionalizadas. (GOIÁS, 2009, p. 22)

Como percebemos, a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, baseados numa estruturação menos rígida das unidades escolares, serviria de

suporte para a ação pedagógica com foco no sujeito em aprendizado. Dessa forma, o currículo oficial proposto procurou criar as condições para que o ambiente educacional fosse propício ao desenvolvimento dos valores dinâmicos da sociedade globalizada. De maneira geral, a ação pedagógica existente até então, bem como a maneira de gerir as instituições, foram consideradas obsoletas frente aos novos desafios do mundo globalizado. Portanto, o currículo e a gestão deveriam adotar pressupostos que, em consonância com as diretrizes legais pós LDB/1996, vinham definindo a nova estruturação da educação.

Conforme identificamos na pesquisa empírica, nas discussões ao longo da implementação do programa, as escolas da rede pública de Goiás foram adequando suas práticas a essas diretrizes de acordo com suas disponibilidades. No caso das disciplinas opcionais, por exemplo, havia falta de espaço e recursos para a realização das mesmas. Mesmo que os idealizadores do Programa atuassem junto à SEDUC/GO, existiam dificuldades que somente poderiam ser resolvidas com amplos investimentos, o que não havia.

Em nenhum momento, na documentação produzida pelos organizadores do Programa, encontramos exposição clara quanto ao custo efetivo de implementação da proposta elaborada. Verificamos isso no caso das disciplinas opcionais, por exemplo. Segundo as orientações, essas disciplinas deveriam funcionar com número reduzido de alunos. Na prática, cada turma se transformava em duas durante os horários destinados a essas disciplinas. Porém, a maior parte das escolas não possuía espaço físico disponível para essa finalidade. Como não havia investimentos previstos para isso, muitos professores acabavam improvisando na execução de suas atividades, o que comprometia a qualidade do conteúdo. No capítulo posterior, quando analisaremos o programa a partir da pesquisa empírica, voltaremos a essas questões.

Em seu livro sobre a reformulação curricular, Moreira (2009) afirma que o processo de construção do programa foi marcado pelo diálogo entre as comunidades escolares e a SEDUC/GO, acima das determinações de governo. Talvez isso justifique a legalização do programa ter ocorrido após dois anos de seu início. Ou seja, houve um período de discussões e de levantamento das disponibilidades do Estado para que fosse feita sua regulamentação. Mesmo após a publicação da portaria nº 5723/2010, ficou assegurado que a adesão ao ProREM não deveria ser imposta às unidades escolares por nenhuma das instâncias

administrativas. Essa decisão deveria ser tomada pelo Conselho Escolar de cada Unidade, após avaliação dos benefícios do Programa para a comunidade escolar (Art. 5º e Art. 6º).

De fato, as comunidades foram ouvidas durante o processo. Não afirmamos, com isso, que a SEDUC/GO atendeu a todas as exigências das unidades escolares para a elaboração de suas propostas de adesão ao Programa. Tampouco afirmamos que se tratou de um programa que legitimou a autonomia das escolas em suas práticas pedagógicas. Observamos, apenas, que houve um período de amplos debates com as comunidades escolares para que o Programa fosse efetivamente implementado.

Como participantes desse processo, e tendo em vista outras experiências, nossa e de outros colegas de trabalho, é importante considerarmos que tal diálogo foi histórico na relação entre o governo e as escolas. Porém, na prática, o significado político desse fato precisa ser avaliado antes que dele tiremos conclusões precipitadas. Dito de outra maneira, a presença de um discurso aparentemente “*em transformação*” e “*democrático*” no contexto de uma reforma, tal como afirma Santomé (1995), pode significar, apenas, estratégias de sua legitimação.

Sendo assim, não consideramos que a Reforma curricular representou a concretização de mudanças profundas na educação em Goiás. Houve momentos de discussão de propostas que, aparentemente, estavam preocupadas com a melhoria e a democratização do ensino. Por outro lado, significou rupturas com o tradicionalismo e o imobilismo presentes na cultura escolar em Goiás. Mesmo tendo levantado várias críticas em relação ao Programa, consideramos importantes os debates e a movimentação que as ações da SEDUC/GO causaram na vida cotidiana em cada escola durante esse processo.

2.1.2 O Programa Ensino Médio Inovador

Em setembro de 2009, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, publicou o documento orientador da implementação do ProEMI nas escolas públicas do país (BRASIL, 2009). Segundo o documento, o

ensino médio brasileiro é uma etapa da educação básica que, historicamente, se configurou de maneira diferente de outras etapas da educação:

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineadas nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. (BRASIL, 2009, p. 4)

Como podemos perceber, o texto do documento reconhece, também, o “vazio” histórico das políticas públicas voltadas para o ensino médio. Contudo, o documento enfatizou que, mesmo constando no texto da Lei nº 9394/1996, essa etapa da educação precisa de políticas públicas que consigam desenvolver uma educação capaz de superar o dualismo existente entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Sobre a escola, encontramos o seguinte objetivo:

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 técnico-instrumental. (BRASIL, 2009, p. 5)

Em termos gerais, essa é a discussão que delinea todo o documento e a proposta elaborada pela Secretaria de Ensino Básico: como organizar uma escola e preparar os professores para lidar com esse dualismo (propedêutico/profissionalizante)? Como elaborar um currículo diferenciado nas escolas que temos hoje em dia? Como (re)organizar o ensino médio nas escolas brasileiras? O desafio, como o próprio governo reconheceu nesse documento, é histórico.

Diante dessas questões, os propositores do ProEMI entenderam que era preciso estabelecer estratégias de mudança para a educação brasileira. Entre os objetivos do projeto podemos destacar: 1- superação das desigualdades de oportunidades educacionais; 2- universalização do acesso e permanência dos

adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; 3- consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando as especificidades dessa etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; 4- oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis, valorização da leitura, superação da cultura de memorização dos conteúdos e articulação entre teoria e prática; 5- financiamento do Programa.

Para alcançar esses objetivos, o documento orientador indicou, também, que a nova organização curricular do ensino médio deveria erigir uma escola “ativa e criadora”, buscando atividades integradoras e construindo uma nova cultura escolar composta por valores humanos, articulação entre teoria e prática, ampla utilização das novas tecnologias, dentre outros apontamentos (BRASIL, 2009, p. 8-10). Especificamente, estabeleceu um referencial mínimo que deveria orientar os Projetos Escolares para a inclusão de cada unidade escolar no Programa:

- A) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;*
- B) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;*
- C) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;*
- D) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;*
- E) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;*
- F) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;*
- G) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e*
- H) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.¹⁷*

¹⁷ (BRASIL, 2009, p.10-11)

A partir desses referenciais, cada escola deveria elaborar um Plano de Ação Pedagógica (PAP), cujo objetivo principal era avaliar se essas propostas estavam em acordo com o referencial curricular do Programa. Além disso, por meio do PAP cada unidade de ensino estabelecia as ações que seriam desenvolvidas e apresentavam dados relevantes de seu respectivo contexto (perfil dos professores e da equipe técnica, número de matrículas, infraestrutura, dentre outros).

Por meio dessa estruturação, o ProEMI propôs modificar o perfil de formação do jovem brasileiro e garantir que o ensino médio consolidasse sua “identidade”, tal como se apresenta no ProREM. Essa “identidade”, como apresentamos no capítulo anterior, tem sido discutida em artigos acadêmicos, reuniões pedagógicas, nos diversos meios de comunicação, e ainda permanece sem resposta: afinal, para que serve o ensino médio no Brasil? Para aprovação no vestibular? Para formar trabalhadores que servirão estritamente ao sistema produtivo? É uma educação para a vida, tendo como foco a continuidade dos estudos e trabalho posterior? Verificamos que esse programa constituiu, também, mais uma tentativa de resolver esse impasse que acompanha essa etapa da educação.

No segundo semestre de 2009, o Ministério da Educação orientou que as secretarias estaduais de educação colocassem em debate a possibilidade da implementação do ProEMI. Contudo, nenhuma secretaria estadual implementou o projeto de maneira imediata, de forma a abranger todos os alunos matriculados no ensino médio. Houve sugestão para que as unidades federativas mapeassem algumas escolas para ser “piloto” do Programa no contexto específico de cada estado¹⁸.

Em alguns casos, como São Paulo e Minas Gerais, não houve adesão ao ProEMI. É possível que dentro das disputas políticas existentes no Brasil, ambos possuíam governos que fizeram oposição às políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) quando da elaboração do Programa. Apesar das disputas

¹⁸ Somos do quadro efetivo dos professores da Secretaria Estadual de Goiás. Participamos dos debates e reuniões para discutir a implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas de Goiás. Além desses debates, participamos do Programa Nacional de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, promovido pelo MEC em parceria com a escola SESC de Ensino Médio do Rio de Janeiro. Participaram desse encontro cerca de 600 professores das redes estaduais de educação de todo o Brasil. Nesse encontro, que ocorreu em Janeiro de 2010, no Rio de Janeiro, foi possível percebermos como estava sendo implementado o Programa Ensino Médio Inovador na maioria das escolas que haviam aderido ao projeto do governo.

ideológicas e partidárias, as mudanças propostas pelo ProEMI são passíveis de consideração, pois, como vimos, representam muitas mudanças, tanto financeiras quanto pedagógicas. Em suas declarações, Maria Inês Fini, na época assessora de Currículo e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, fez ponderações sobre a iniciativa proposta pelo governo federal:

Não se trata de aderir ou não. [...] Vejo as dificuldades do ponto de vista da gestão, como trabalhar com uma ou duas escolas? Se forem positivos, como o Estado dará conta de esparramar para toda a rede? São questões discutíveis, parcerias desejáveis, mas é necessário haver uma conversa mais detalhada, para a qual nem o próprio MEC está pronto. É uma fase muito interessante de amadurecimento, de análise, de sugestões. E tenho muito orgulho em dizer que o estado de SP está em posição privilegiada. Imagina o que acarretaria para nosso orçamento se tivéssemos de ampliar o currículo para três mil horas? (FINI, 2012)¹⁹

O que afirmou a assessora do Estado de São Paulo naquele momento possui muitos adeptos, mesmo entre as secretarias que aderiram ao ProEMI. Existe uma dificuldade política difícil de ser superada, pois ela está alinhada a uma falta de financiamento e de suporte estrutural que conduzem as boas iniciativas propostas para a educação ao sucateamento antes de se instituírem. E no caso do ProEMI, os investimentos necessários para que as finalidades pudessem ser contempladas sequer estavam previstos no projeto.

Para que esse Programa fosse aprovado, houve um período de discussões dentro do Conselho Nacional de Educação. O parecer favorável foi dado no dia 30 de Junho de 2009, e redigido pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão²⁰, reconhecido profissional da educação que vem atuando em diversos conselhos e programas de formação técnica e profissional, além de ampla experiência no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SP (SENAC-SP), e conselheiro titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo durante 15 anos. Em recente entrevista para a editora Melo, o relator do ProEMI fez importantes considerações com relação à atuação do CNE e aos embates em torno da Educação Profissional:

A utilização do conceito de competência profissional por parte do Conselho Nacional de Educação, interpretando dispositivos

¹⁹ Esse depoimento foi retirado do Observatório da Educação através do site www.observatoriodaeducacao.org.br, acesso em 25/07/2012.

²⁰ Atual Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

normativos da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para orientar a definição do perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos de nível médio, tem merecido críticas constantes por parte de uma parcela significativa de educadores e até especialistas em Educação Profissional e Tecnológica. Essas críticas decorrem do fato de ter o Conselho Nacional de Educação optado pela utilização de um conceito polissêmico, que tem sido utilizado com diferentes significados, às vezes até mesmo contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das instituições educacionais que ofertam cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, o Conselho Nacional de Educação tem procurado acompanhar o que há de mais moderno no debate internacional sobre a matéria, inclusive os posicionamentos atualmente assumidos por organismos internacionais do porte da OIT e da UNESCO, procurando atribuir ao referido conceito um entendimento mais inequívoco e de mais fácil entendimento para todos, caracterizando-o como a capacidade pessoal e social de continuamente mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, para atender, com eficiência e eficácia, aos requerimentos do dia a dia da vida do cidadão em sua comunidade e como trabalhador, no mundo do trabalho.(CORDÃO, 2013)²¹

O relator utiliza o “conceito polissêmico” ao tratar da ideia de competência profissional, o que, na verdade, trata-se da problemática central que envolve a formação dos jovens no Brasil. Ora, a questão em relação ao ensino médio, *etapa final da educação básica*, está relacionada, justamente, à sua ideia de identidade: propedêutico, profissional etc. Por esse fato, o CNE vem sofrendo críticas ao alinhar suas decisões ao que “há de mais moderno no debate internacional sobre a matéria”. É válido destacar como é a atuação desse conselho, apresentando a maneira como seus conselheiros vêm pensando as problemáticas que envolvem os Programas. Inevitavelmente, as concepções teóricas desses sujeitos sociais estão, e estiveram, presentes no contexto de elaboração do currículo oficial nacional. Enquanto construção social (SACRISTÁN, 2000), o currículo passa por diversos debates até que seja materializado em um documento. Nesse percurso, para atender às divergências teóricas e políticas presentes nos conselhos consultivos e deliberativos, muitos textos acabam sendo carregados de conceitos ambíguos e contraditórios. Não obstante, verificamos contradições e ambiguidades ao longo de todo percurso histórico desse mesmo currículo. Obviamente, contextos específicos,

²¹ Entrevista publicada em 2011 no site da Editora Melo, disponível em http://www.editoramelo.com.br/?page_id=2344, acesso em 02/04/2013.

em determinadas unidades escolares, poderão adotar tendências teóricas e ideológicas mais próximas das aspirações de cada grupo.

Como propõe o discurso presente no ProEMI, é preciso pensar a formação geral alinhada ao mundo produtivo. Da mesma maneira, a Educação Profissional, de acordo com o relator, vem sendo estruturada. Ou seja, encontramos duas prerrogativas, idênticas em discursos, supostamente em dissonância, reconhecidos como linhas diferentes de compreender a educação e suas finalidades. Isso porque a Educação Profissional, após atender à formação geral, possui como objetivo preparar *para o exercício de profissões técnicas* (BRASIL, 2012, Art. 36). Por outro lado, o ensino médio, que pode ser articulado com o ensino profissionalizante, visa à formação geral. Dessa maneira, não compreendemos essa questão apenas como um problema conceitual, antes disso, trata-se de disputas políticas no campo da educação.

Ainda no depoimento de Cordão à editora Melo, encontramos a seguinte análise sobre a qualificação profissional:

Em todos os domínios da atividade humana sempre há necessidade de se contar com trabalhadores devidamente qualificados e atualizados para a produção de bens e a prestação de serviços. A questão, entretanto, não se resolve com uma qualificação estrita e voltada unicamente para o treinamento operacional do saber fazer, pois quem aprende a fazer, cada vez mais, deve saber que existem outras formas para esse fazer e é chamado a dominar o conhecimento tecnológico que dá suporte a esse saber fazer. Assim, cada vez mais se exige, a par da formação geral básica, uma permanente atualização tecnológica e requalificação profissional, na perspectiva da educação continuada e da aprendizagem permanente, a partir de um ensino estruturado e desenvolvido com base em eixos tecnológicos que lhes propiciem amplitude de possibilidades de realização pessoal e profissional, assim como de atuar, com responsabilidade e ética, em benefício de sua comunidade e de toda a sociedade. (CORDÃO, 2013)²²

A “questão” que não pode ser resolvida apenas com a qualificação estrita e voltada para o treinamento operacional do saber fazer, tal como afirma Cordão, compreende o atual desafio da educação sob a ótica do sistema produtivo. Quais as competências e habilidades cognitivas necessárias para transformar os jovens em trabalhadores devidamente qualificados para atuarem no mundo produtivo?

²² Ibidem

Obviamente necessitamos de trabalhadores competentes para que a sociedade possa se desenvolver e realizar tarefas coletivas de maneira eficiente. Questionamos, por outro lado, a maneira produtivista como os conhecimentos são apropriados e distribuídos através da educação formal, ou seja, as finalidades por que se ensina determinado conteúdo em detrimento de outros. Do ponto de vista do debate curricular, isso significa questionar os sentidos sociais dos processos formativos. O currículo, importante instrumento político, pode ser apropriado para determinados fins, o que corresponde a uma realidade histórica em se tratando dos sistemas de ensino. Para que as práticas educativas produzam efeitos distintos nesses sistemas é preciso pressionar as políticas educativas e, conseqüentemente, modificar os sentidos sociais atribuídos às mesmas.

Com relação a esses desafios a serem superados pelo sistema de ensino, não há como realizá-los sem que haja financiamento. E não se trata apenas de investimentos pontuais através de pequenos depósitos bancários para as escolas. Alterar, por exemplo, a dinâmica curricular de uma instituição escolar requer amplos investimentos, o que vem sendo cobrado por parte de várias bandeiras de luta em prol da educação.

Durante o processo de implementação do ProEMI, as escolas foram instigadas a discutir com suas respectivas Secretarias de Educação a melhor maneira de aderir ao Programa. A partir da proposta do MEC, cada secretaria estadual de educação deveria elaborar seu projeto visando atender, conforme as orientações do programa, as especificidades da rede estadual de cada região e da escola que iria fazer a adesão. Cada estado ficou livre para decidir e modificar seu projeto para o ensino médio, desde que atendessem aos objetivos e às orientações básicas do ProEMI.

Atualmente, o ProEMI continua em curso, ainda que tenha caído em um ostracismo institucional se comparado à sua movimentação dos anos iniciais. Diante disso, e de outras questões relativas ao que apresentamos, já tem sido alvo de várias críticas por parte de pesquisadores e de professores das redes estaduais. Em nossa pesquisa, descobrimos que não foi a primeira iniciativa proposta pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ao ensino médio²³; iniciativas que sempre

²³ Sobre as políticas para o ensino médio no governo Lula, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam os caminhos “controvertidos” adotados pelo governo Lula a partir de um estudo do Decreto n. 2.208/97, que regulamentou a educação profissional ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, e da análise de programas como o PROEJA e o PROJOVEM, implementados pelo governo do PT.

iniciaram com um entusiasmo grande e se perderam nos desdobramentos próprios de políticas públicas sérias, que devem ser encaradas enquanto projetos a longo prazo, e com interesses voltados para a sociedade, e não para interesses produtivos do capital²⁴.

A educação constitui o sentido social no qual vivemos. Dito de outra maneira, nossos valores culturais foram construídos socialmente e são consequência, também, dos processos formativos escolares. Identificamos que as Reformas do ensino médio não correspondem, apenas, a um plano de governo. A movimentação nacional associada a essa etapa da educação nos apresenta um quadro de instabilidade social relacionado aos jovens do país. Contudo, não se trata de uma questão contemporânea, e sim histórica! Enquanto discussão curricular, consideramos o debate complexo, uma vez que as aspirações atribuídas aos sistemas de ensino são passíveis de questionamentos, bem como os valores que vêm sendo compartilhados pela sociedade com relação à educação.

2.2 Reforma curricular e os sentidos da educação formal

Ao recuperarmos as discussões que acompanham a história dessa etapa da educação, identificamos que os pressupostos teórico-pedagógicos, contidos em ambos os Programas, estão em processo de inserção cultural desde a reformulação iniciada no final do século XX, ou seja, o discurso promovido pelo Ministério da Educação ao longo de seus sucessivos governos, materializado na legislação e nas diretrizes educacionais, embora tenha sofrido alterações próprias de um debate social e político, vem atuando no sentido de consolidar um modelo de formação para o ensino médio extremamente articulado com o sistema produtivo, sobremaneira aquele vinculado às secretarias estaduais em todo o país. Isso pode ser observado na ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

²⁴ Em seu artigo “Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula”, Antoniazzi e Neto (2010) analisam as diversas políticas implementadas pelo governo Lula para a formação de adolescentes, jovens e adultos, e afirmam que “a preocupação do governo Lula não é promover mudanças estruturais na ordem societária, por isso mesmo são implementadas medidas que visam minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas da classe dominante, condicionadas por interesses corporativos do capital e subordinação do Brasil ao quadro hegemônico internacional. (ANTONIAZZI; NETO, 2010, p. 12)

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral (BRASIL, 1999, p. 17).

E mais adiante:

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País (Idem, p. 18).

O discurso central do documento toma a “produção” como um elemento catalisador das mudanças em curso na educação. A necessidade de promover as mudanças parte, nesse sentido, da emergência de um contexto produtivo “em transformação”. Ora, se as políticas aplicadas à educação devem ser norteadas pelas “mudanças estruturais que alteram a produção” (ou pela sua permanência) e, conseqüentemente, “a organização da sociedade” se altera a partir disso, essa concepção de sociedade está em consonância com os grupos sociais que detêm os poderes econômico e político.

Ao analisar o discurso curricular nos PCN's, Lopes (2002) considera a existência de um discurso “híbrido” com relação aos objetivos apresentados na proposta do governo. Tal como observamos no documento, apesar de ressaltar a importância dos demais aspectos da vida, existe uma ênfase na formação voltada para a dimensão produtiva do ponto de vista econômico, ou seja, com outros objetivos:

Defendo que o discurso dos PCNEM apresenta ambigüidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, resignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros. (LOPES, 2002, p. 389)

Embora esse discurso tenha se atenuado durante a primeira década do século XXI, constatamos que o Estado brasileiro pouco atuou, através de investimentos em

educação e de políticas duradouras, no sentido de diminuir as desigualdades existentes na nossa sociedade. Por isso corroboramos com a postura crítica defendida pela autora.

Ao analisarmos os documentos dos programas ProEMI e ProREM, verificamos que há muita contradição entre as propostas apresentadas e a realidade da educação no país. Ainda com Lopes (2002), nas reformas em curso para o ensino médio, alguns conceitos acadêmicos presentes nos discursos oficiais constituem, na verdade, estratégias de legitimação de um currículo voltado para o mundo produtivo. Um exemplo desses conceitos, o qual está presente na reformulação curricular goiana, é o conceito de contextualização. Aparentemente interessante por validar a experiência vivida pelo aluno, bem como os saberes cotidianos, a ideia de contextualização apresentada nos discursos oficiais contribui para a valorização das reformas educacionais pelas comunidades escolares. Entretanto, tendo em vista a despolitização dos conhecimentos aplicados em várias instituições de ensino, tais concepções estão hibridizadas às propostas de efficientismo social. Assim,

[...] a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (LOPES, 2002, p. 392)

De acordo com a autora, o debate acerca da contextualização vai além do problema da formação profissional *versus* formação propedêutica. Mesmo numa conjuntura onde a formação estritamente profissional seja alocada numa dimensão completamente diferente da formação geral, ou que dela venha a constituir parte integrante, concomitante ou posterior, o problema relativo ao ensino médio regular permanece enquanto problemática específica. A educação, enquanto parte da formação cidadã e da consolidação do sistema social capitalista, não é necessária somente para o desenvolvimento pessoal, ela se constitui como fundamento indispensável à lógica das relações sociais, sobretudo ao trabalho produtivo.

Ainda sobre a existência de uma cultura híbrida na educação brasileira, Chizzotti e Ponce (2012) apontam que, na origem histórica dos sistemas educacionais, podemos encontrar a construção de duas tradições. A primeira

configura a educação como um sistema fechado, o modelo *republicano*, no qual cabe ao Estado financiar e regular o sistema de ensino, desenvolvido principalmente em países como a França, Alemanha, Holanda e Suíça. A segunda tradição representa um sistema descentralizado, o modelo de *extração liberal*, no qual a iniciativa privada assume a organização da educação cabendo ao Estado um papel secundário de supervisionar e “adquirir” o serviço. Segundo os autores:

As duas tradições históricas geraram impactos diferentes nos currículos escolares. Na segunda metade do século XX e no XXI, em alguns países, incluindo o Brasil, que tem a sua tradição mais ligada à escola francesa, as duas tradições se encontram (ou desencontram) mais enfática e visivelmente, e geram propostas curriculares híbridas e contraditórias. A superposição das duas tradições não ocorre sem desacordos, incoerências, enfrentamentos e problemas. Cabe, assim, o questionamento: haverá possibilidade de coexistência das duas proposições? (CHIZZOTTI; PONCE: 2012, p. 26)

Ao analisarmos a proposta de reformulação curricular em Goiás é possível constatar discursos contraditórios, sobretudo relativos às relações entre o trabalho e a educação, ou seja, em seu debate identitário. Conforme a reflexão acima, existem tradições presentes na educação brasileira que, embora possuam origens históricas diferentes, encontraram nas controvertidas políticas públicas brasileiras um terreno fértil para coexistirem. O desafio, tal como apontam Chizzotti e Ponce (2012), é como compreendermos essas práticas contraditórias, bem como suas dinâmicas de aplicação do direito à educação de qualidade, para que possamos ampliar a interlocução entre os profissionais da educação e as políticas curriculares.

Portanto, se acreditamos que a educação pode transformar a realidade, ou pelo menos, numa gradação menos quimérica, alterar nosso grave quadro de desigualdade e impassibilidade sociais, é necessário pensar a construção social do currículo. Para tanto, é mister que a ação pedagógica desenvolvida pelas escolas consolide projetos políticos capazes de tal iniciativa. As composições de poder presentes nas escolas estão além da garantia de acesso à educação e das condições objetivas disponíveis. Dentre essas composições, o conhecimento transmitido reproduz os valores culturais hegemônicos. Sendo assim, não basta que problematizemos a escola enquanto instituição de Estado, mas sim o que ela garante, ou que passou a garantir.

Dentre as inspirações teóricas para realizar esta análise, o pensamento do historiador norte-americano Theodore Roszak (1972) abriu caminhos importantes para refletir a respeito do papel da educação dentro da sociedade capitalista. Ao fazer sua crítica a esse sistema, o autor realizou uma análise interessante de como a sociedade estadunidense, que se impôs como modelo para os demais países americanos, estruturou seu sistema educacional na primeira metade do século passado. Segundo ele, a “sociedade tecnocrática”, ou simplesmente a “tecnocracia”, moldou o sistema social ocidental ao longo do século XX, produzindo um alto grau de “especialização” das relações de trabalho e, necessariamente, do processo formativo do trabalhador. Conforme o autor:

Na tecnocracia, tudo deixou de ser pequeno, simples ou fácil de entender para o homem não-técnico. Pelo contrário, a escala e a complexidade de todas as atividades humanas – no campo político, econômico e cultural – transcendem a competência do cidadão amadorista e exige inexoravelmente a atenção de peritos possuidores de treinamento especial. Além disso, em torno deste núcleo central de peritos que tratam das necessidades públicas em grande escala desenvolve-se um círculo de *subperitos* que, nutrindo-se do generalizado prestígio social proporcionado pela especialização técnica investem-se na influência normativa até mesmo sobre os aspectos supostamente pessoais da vida: comportamento sexual, educação de filhos, saúde, recreação, etc. Na tecnocracia tudo aspira a tornar-se puramente técnico, objeto de atenção profissional. (ROSZAK, 1972, p. 20)

A partir dessa inspiração teórica, percebemos como a sociedade capitalista foi fixando seus valores em torno da ideia da formação necessária, ou seja, o homem “não-técnico” não possui os conhecimentos mínimos para garantir o seu espaço digno na sociedade. O conhecimento tornou-se algo dependente do sistema que o promove. À medida que esses valores culturais foram se consolidando enquanto hegemônicos, durante a segunda metade do século XX, o “cidadão amadorista”, aos poucos, criou em torno de si, e para si, a justificativa para ser aliado dos processos sociais, sobretudo do trabalho. Nesse sentido, a educação, quando apropriada pelo discurso hegemônico, possui o papel essencial de manter a cultura capitalista através de suas constantes reorganizações. Por esses motivos é que julgamos fundamental adotar uma postura crítica ao avaliarmos as reformas educacionais e questionar, do ponto de vista da análise curricular, como essa situação está ocorrendo.

Esse contexto de transformação da sociedade americana, a partir de meados da década de 1960, ocorreu, também, no Brasil. As reflexões de Harvey (2005) identificam como o modo de produção capitalista, a partir dessa data, passou a alterar seu comportamento rígido, antes influenciado pela dinâmica do fordismo, devido à sua incapacidade de resolver as contradições inerentes ao capitalismo. Aos poucos, a rigidez do fordismo foi dando lugar a uma dinâmica de acumulação flexível, apoiada na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2005, p. 140).

A flexibilidade enquanto norma social, a partir dessa reestruturação produtiva que atingiu as sociedades capitalistas, foi dominando outros discursos, inclusive na educação. Dos trabalhadores, passaram a serem cobradas posturas e habilidades diferentes da disciplina rígida das primeiras fábricas influenciadas pela organização fordista da produção. Diante disso, a formação do trabalhador, evidentemente, seria problematizada. Como foi colocado no capítulo anterior (KUENZER, 2002; SAVIANI, 2003), as reformas ocorridas na educação básica brasileira, na maior parte dos casos, têm direcionado a formação dos jovens a um sentido extremamente produtivista, sobremaneira se observarmos as diretrizes governamentais.

Recuando um pouco na nossa história, a industrialização capitalista e o “progresso social” estavam presentes nos discursos anunciados pelos sucessivos governos brasileiros, sobretudo dos militares. Obviamente, é impossível recuperar todas as questões que envolvem essa temática na presente pesquisa, dado que o nosso foco de análise exige outras tarefas. Contudo, é importante trazer parte desse contexto de transformação para que o leitor possa compreender os sentidos da nossa problemática, bem como as contradições que identificamos na Reforma curricular do ensino médio em Goiás.

O modelo de homem “não técnico”, conforme analisado por Rozkac (1972), corresponde àquelas pessoas que não possuem os conhecimentos necessários para atuar na sociedade industrializada. Não se trata tão somente de pessoas qualificadas para uma determinada função, ou seja, a formação necessária para execução de uma tarefa técnica específica. O autor chama a atenção para o fato de que, na tecnocracia, há a formação de uma teia de relações sociais consolidadas através da valorização da especialização de funções, que, legitimada pela educação, passa a gerir as atividades humanas e a vida social.

Evidentemente, numa realidade como essa, em que a industrialização e a modernização capitalista passaram à centralidade das agendas de governo, como foi o caso do Brasil nas últimas décadas do século XX, compreendemos porque as lutas sociais em torno da educação vêm ocupando papel fundamental na construção dos direitos sociais (CURY, 2002). Para obter dignidade, em tese, o trabalhador precisa aliar suas habilidades cognitivas aos padrões requeridos pelo mercado de trabalho, além, claro, de legitimar seu saber através das instituições de ensino. A educação, portanto, como ambiente das relações de poder, compõe e se recompõe de maneira contraditória, uma vez que passa a ostentar ideologias e discursos que constituem o ambiente simbólico existente na nossa sociedade:

De fato, uma das dinâmicas históricas mais interessantes tem sido a extensão – gradual mas ainda assim visível – da autoridade direta ou indireta do Estado sobre o campo do controle simbólico. A educação tornou-se um conjunto de instituições através das quais o Estado tenta “produzir, reproduzir, distribuir e mudar” os recursos simbólicos, a própria consciência da sociedade. Estas instituições, de fato, têm sido frequentemente locais de intenso conflito acerca dos símbolos de que grupos deveriam ser transmitidos e sobre que princípios (de que grupos) deveriam organizar esta transmissão. No centro destes conflitos, de qualquer maneira, encontra-se o Estado. (APPLE, 1999, p. 102).

É interessante, nesse momento, retomarmos algumas discussões apresentadas na primeira parte desta dissertação para que avancemos nesse debate. As reformas educacionais, promovidas pelo Estado no final do século XX, preocuparam-se bastante em manter em evidência algo secularmente associado à educação: a formação necessária. Em outras palavras, é por meio da educação formal, e de suas propostas curriculares, que o sistema produtivo mantém sua estreita relação com as estruturas sociais vigentes. Ou como afirmou Apple (1999), é através dela que se constrói a consciência coletiva, sob a qual se legitima o Estado. Nessa concepção de sociedade, quem tem educação possui competência para trabalhar e, portanto, tem assegurada sua posição na sociedade. A educação formal se configura, aparentemente, como uma exigência fundamental para a sobrevivência, e é validada, historicamente, através de políticas e discursos que promovem seus fundamentos teórico-pedagógicos. Concordamos, portanto, que o currículo oficial desempenha o importante papel de garantir a inserção dos

significados simbólicos dos processos formativos, sob a ótica do Estado, em cada comunidade educativa.

Vista dessa maneira, a educação passou a ostentar uma bandeira de destaque no contexto das lutas democráticas em curso no Brasil. Tanto é que uma nova redação foi dada à Lei nº 9394/1996, tornado-se dever do Estado a *universalização do ensino médio gratuito*²⁵. Embora esse represente uma conquista importante para a nossa sociedade através da garantia de mais direito à educação gratuita, por outro lado, é necessário questionar o que isso significa em termos de conquistas reais para a população. Mais educação significa melhores condições de vida ou mais controle por intermédio da cultura escolar elaborada para tal finalidade?

Identificamos a questão da alfabetização como um exemplo dessas lutas sociais. De fato, trata-se de uma conquista social importante dos sistemas de ensino. Mesmo sob essa constatação, ponderamos algumas situações sobre os significados disso para a sociedade. Apple (1999) analisa, por exemplo, a construção histórica em torno do alfabetismo. Supostamente, uma pessoa alfabetizada possui habilidades que a permitem compartilhar valores e formar seu caráter intelectual, garantindo, dessa maneira, possibilidades de ascensão social. Porém, devemos estar atentos ao fato de que:

Uma ênfase no alfabetismo, tanto no seu sentido de “tecnologia moral” como, também, de habilidades orientadas para o desempenho de atividades econômicas não é o único modo como podemos ou devemos, por certo, abordar esta temática, a despeito das afirmações em contrário da direita. Processos como escrever, falar e ouvir não deveriam ser vistos, apenas, por sua função de acesso à “cultura refinada” ou a “habilidades vitais”, necessárias ao desempenho nos postos que nos são designados no mercado de trabalho, remunerado ou não, mas como meios cruciais para obter poder e controle sobre nossas vidas inteiras. (APPLE, 1999, p. 71)

O que Apple analisa sobre o alfabetismo, consideramos essencial, também, para nossa compreensão sobre a Reforma goiana. Os conteúdos transmitidos através da experiência curricular, considerando-se as diversas ações promovidas pelas escolas, exercem poder na nossa sociedade. Dessa forma, a educação formal somente passa à condição de mecanismo de melhoria na qualidade de vida das pessoas caso ela não constitua uma mera reprodução das estruturas do poder

²⁵ Redação dada pela Lei nº 12.061, de 27 de Outubro de 2009.

vigente, dada sua ação expropriante. É nesse sentido problematizamos, de maneira minuciosa, a reformulação curricular ocorrida no estado de Goiás. Não se trata, tão somente, de garantir o acesso ao conhecimento e dar ênfase às condições de transmissão e elaboração desse saber, é preciso analisar a proposta de experiência de mundo definida em cada situação. Concordamos que é preciso desenvolver o espírito democrático nas escolas por meio de práticas pedagógicas capazes de educar de maneira emancipatória e, ao mesmo tempo, que sejam geridas com autonomia e participação.

A experiência de mundo transmitida através do currículo vigente deve ser reconstruída – e questionada – valendo-se da reforma educacional. Caso isso não ocorra, trata-se apenas de uma reorganização das estruturas vigentes. Os programas ProEMI e ProREM sinalizaram para tal desafio: as escolas deveriam construir seus currículos, ou melhor, suas próprias experiências de mundo que seriam ofertadas. Diante disso, poderíamos pensar que se tratou de uma oportunidade de reconstrução da ação pedagógica em cada escola. Entretanto, essa suposta autonomia curricular seguiu amarrada aos valores culturais compartilhados pelos diversos grupos que compõem cada instituição, bem como às restrições legais impetradas a cada programa. Dessa forma, a Reforma, em seu sentido real, ficou condicionada aos fatores locais e limitada pela legislação governamental. Além disso, a reconstrução da prática pedagógica, ainda que permitida sob os limites teóricos e legais dos Programas, jamais seria possível sem um largo financiamento.

Dentre esses limites observados com relação à Reforma, o efeito do didatismo associado à utilização do livro didático produz impactos desafiadores na prática docente. Sobre esse problema, mesmo que se considerem imprescindíveis as mudanças previstas pela Reforma curricular em Goiás, somente as condições teóricas foram construídas. O conteúdo didático continuou, na maior parte dos casos pesquisados, a servir como o caminho do conhecimento, dada a impossibilidade de construir uma alternativa real ao mesmo. Nesse sentido, como nos alerta Apple (1999):

Este é um problema evidente, livros-texto não são simplesmente “sistemas de entrega” de “fatos”, como a aliança de direita mostrou de forma conclusiva, ao enfatizá-lo repetidamente. Eles são, ao mesmo tempo, os resultados de atividades políticas, econômicas e culturais, de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados

dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. (APPLE, 1999, p. 74)

Embora os Programas em questão sinalizassem para aspectos relativos à formação de professores, o orçamento previsto para cada instituição jamais poderia garantir uma formação continuada e uma assessoria pedagógica para que se consolidasse uma nova prática pedagógica por meio da aplicação de novos conteúdos, quiçá contextualizados. Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que os professores da rede goiana possuíram bastante dificuldade em pensar e elaborar os conteúdos ministrados nas disciplinas em acordo com as novas diretrizes que foram aplicadas.

Pouco adianta ampliar a margem de autonomia que visa garantir a profissionalização do professor, caso as condições reais não sejam ofertadas. Nesse sentido, a proposta da Reforma, tal como ficou definida em termos de autonomia curricular, deveria contemplar um amplo financiamento destinado à formação continuada dos professores, sem a qual, obviamente, seria impossível esperar uma nova postura dos docentes. Dessa mesma maneira, afirma Morgado (2010):

[...] a construção da autonomia curricular do professor necessita de ver satisfeitas certas condições, sem as quais é difícil os docentes assumirem as responsabilidades que lhes são outorgadas. Destacam-se as seguintes: (1) Boa formação de base e uma permanente atualização pedagógica e científica que permitam tomar decisões fundamentadas e desenvolver inovações curriculares consonantes com as mudanças que se pretendem implementar; (2) Possibilidade de aceder a recursos imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino; (3) Condições laborais que possibilitem a mudança dos ritmos e formas de trabalho; (4) Políticas educativas e curriculares que permitam que a escola se assuma como um verdadeiro espaço de decisão curricular, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior. Só reunindo as condições enunciadas faz sentido em falar em projeto curricular e autonomia da escola, como reptos democráticos ao debate e à participação dos professores nas decisões curriculares que hão de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, bem como à sua capacidade para diferenciarem o ensino que ministram aos estudantes. (MORGADO, 2010, p. 399)

Tal como afirma Morgado, a autonomia escolar depende da atuação dos professores, ou melhor, da profissionalização da ação docente. Dito de outra maneira: deve haver investimentos pontuais nas condições objetivas, e subjetivas,

de cada comunidade escolar. Ao assumir a responsabilidade de ensinar determinados conhecimentos, o professor precisa ser capaz de pensar a sua inserção social.

O conhecimento legitimado nas instituições escolares, inclusive pelos livros, não foi questionado nas Reformas analisadas, salvo o que já havia sido apresentado pelos PCN's e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mesmo que o livro didático represente, também, um ambiente de conflito, considerando que seus conteúdos são resultados de processos culturais humanos, a sua utilização deve ser problematizada (APPLE, 1999). A ênfase dada remete, antes disso, às capacidades e habilidades cognitivas dos alunos em relacionarem o conteúdo de uma disciplina ao seu cotidiano, ou entre as próprias disciplinas. A política empreendida, nesse sentido, não possuiu condições concretas de implementar seus pressupostos teóricos mais fundamentais: autonomia e qualidade do ensino. Com isso, voltamos à nossa prerrogativa: mais educação é igual à outra educação? Obviamente, se não questionarmos a experiência de mundo proporcionada pelos conteúdos escolares, que na maior parte dos casos são representados pelos livros didáticos, ainda que no contexto de mediação pedagógica diferenciada, podemos concluir que "mais educação" significa, em realidade, maior tempo e melhor articulação de conteúdos para que determinados valores culturais possam continuar hegemônicos.

Ao afirmarmos que os conteúdos não foram questionados, partimos do pressuposto de que a escola deve atuar na construção de uma sociedade onde os bens produzidos socialmente sirvam ao interesse coletivo. Alterações nos processos de mediação do conteúdo e mudanças no perfil de atuação das escolas não garantem a transformação dos padrões culturais hegemônicos. O currículo oficial, portanto, ao ser transmitido, sob uma atividade pedagógica reformulada, garante que as políticas de Estado continuem a privilegiar determinados grupos sociais. Isso configura a educação enquanto um espaço de disputa pelo poder. Por outro lado, a escola constrói uma prática educativa contraditória, assim como o Estado, que também representa os conflitos presentes na sociedade.

Pelos motivos apontados, destacamos elementos simbólicos, no contexto da Reforma curricular goiana, que oscilam entre o conservador e o transformador: a autonomia escolar e a organização dos conteúdos disciplinares. A autonomia proporcionada pode ter ampliado a participação dos docentes na elaboração do

currículo escolar, mas foi limitada pelas condições financeiras oferecidas. Sobre os conteúdos disciplinares, identificamos uma tendência ao estímulo à prática da interdisciplinaridade concomitante à manutenção do planejamento didático-pedagógico tradicional. Adiante, no capítulo 3, trataremos pontualmente desses elementos.

Ao sugerirmos que a educação é permeada pelas disputas de poder, no qual se inserem os conflitos inerentes ao Estado, buscamos a compreensão desse fenômeno para além das instituições de ensino. Elas configuram parte integrante de um modelo de educação que é transmitido através de todos os processos sociais, os quais constituem os valores culturais hegemônicos. Como parte integrante, a escola é marcada por contradições e conflitos. Nesse sentido, as disputas no campo simbólico da educação, sob a ótica hegemônica, passam pela compreensão de que cada indivíduo deve internalizar (MÉSZÁROS, 2008), como objetivo de vida e formas de conduta tidas como certas, a legitimidade da posição social que conquistou na hierarquia social:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Ser responsável por produzir consenso significa que a educação tem papel essencial num contexto de reestruturação dos valores culturais dominantes. Se a educação possui esse papel, através de todos os processos sociais ativos, a escola também deve cumprir sua obrigação. Para tanto, não pode permanecer rígida dentro de uma inclinação flexível. Caso a escola não consiga acompanhar as estruturas sociais hegemônicas, os conflitos gerados por uma prática educativa em contradição a esse sistema social podem prejudicar sua função. Por isso vimos assistindo, nas

últimas décadas, a um amplo interesse de divergentes correntes ideológicas com relação aos modelos educativos: o sistema educativo não é *força primária*, mas possui papel fundamental na produção dos signos sociais. Se esse sistema não é capaz de fornecer *por si só* as condições de transformação da sociedade, uma vez que existem outros fatores de constituição dos valores culturais, por outro lado, observando as aspirações a que remete a educação, a inclinação dos currículos ocultos para uma prática crítica é perfeitamente possível e pode ser identificada, no caso da Reforma goiana, nas circunstâncias que apresentaremos adiante.

Assim, identificamos que um dos maiores desafios colocado para a educação hoje diz respeito à sua contribuição para o equilíbrio de forças na sociedade. Ao indicar isso, apontamos que esse equilíbrio depende da capacidade de oferecer, aos indivíduos, processos cognitivos — e de conhecimentos — que colaborem para seus respectivos processos de *internalização* de novas concepções de mundo e de vida (MÉZÁROS, 2008). Ainda nesse sentido, se acreditamos que a educação pode cumprir outro papel, no que concerne às suas finalidades, temos que defender a existência de uma atividade docente que gere uma cultura transformadora na sociedade, ampla e emancipatória.

A partir dessas considerações, direcionamos a reflexão para a análise dos dados empíricos relativos à pesquisa realizada junto aos professores da rede estadual de Goiás. Os sistemas educacionais costumam ser valorizados a partir dos possíveis benefícios que podem trazer aos jovens que a ele se submetem. Entretanto, consideramos que analisar os sistemas de ensino não se trata apenas de entendê-lo por meio da sua disponibilidade de acesso e da qualidade do ensino, tal como preconizam algumas bandeiras que lutam pela igualdade de direitos. Antes disso, é importante problematizar a educação e as reformas nela empreendidas analisando os compromissos sociais assumidos com aquilo que se pretende construir enquanto modelo de sociedade.

CAPÍTULO 3 - A REFORMA CURRICULAR E EXPERIÊNCIA

Neste capítulo faremos uma análise relacionada às circunstâncias que encontramos na pesquisa empírica, dando foco, também, às atividades pedagógicas elaboradas no contexto da implementação do novo currículo para o ensino médio. Uma vez que nosso objetivo é analisar a experiência²⁶ ocorrida de fato, ou seja, o currículo alternativo e de resistência (oculto) construído durante a Reforma, ressaltamos a importância de clarearmos algumas questões junto ao leitor.

Com relação à nossa pesquisa empírica, cabe mencionar um fato ocorrido durante a realização da mesma. Inicialmente, para realizarmos uma pesquisa de campo que envolvia seres humanos, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP/UFG).

Após análise da proposta pelo Conselho do CoEP, tivemos que solicitar as assinaturas devidas junto às instituições/órgãos que possivelmente fariam parte do nosso objeto. No nosso caso, tivemos que buscar a assinatura de um Termo de Anuência junto à Subsecretária Regional de Anápolis, uma vez que a escola é vinculada àquela regional da SEDUC/GO. Não obtivemos sucesso com relação a esse documento. Após vários telefonemas, conseguimos marcar uma reunião com a Subsecretária. Entretanto, não fomos atendidos na primeira vez que nos deslocamos até lá. Havia outras pendências mais importantes para serem resolvidas pela mesma, o que nos obrigou a retornar e aguardar atendimento. Mesmo assim, o documento não foi assinado sob a justificativa de que nossa pesquisa se tratava de uma temática que não competia à Subsecretária assinar nenhum termo de anuência. De fato, concordamos com essa postura, uma vez que os professores eram livres para decidir se queriam participar ou não da nossa pesquisa. Com relação aos documentos oficiais referenciados, são públicos.

Ao justificarmos a negativa junto ao referido CoEP, o Conselho compreendeu que bastava a assinatura dos professores no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, documento que deixava claro os objetivos da pesquisa e informava os entrevistados sobre a forma como os relatos seriam utilizados no estudo.

²⁶ Consideramos o termo experiência relacionado ao desenvolvimento de uma consciência fundada na interação real que existe entre o sujeito e o mundo circundante, em toda objetividade e independentemente das suas relações, ligações e propriedades. Assim, buscamos analisar a experiência considerando que, na consciência, a imagem do mundo não se confunde com aquilo que o sujeito vive (LEONTIEV, 1978).

Após todo esse contratempo, conseguimos realizar as entrevistas e ter acesso às demais informações referenciadas, principalmente, neste capítulo. Porém, durante nossa jornada para obter a anuência da SEDUC/GO, presumíamos que o nosso tema de pesquisa incomodava um pouco as pessoas com quem lidamos naquele momento. Fomos questionados, inclusive, se o nosso objetivo era criticar o novo projeto que estava sendo construído pelo novo governo, cujo Secretário Estadual de Educação protagonizava outro programa: "Projeto Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro".

Por conta dessa vivência, e de tantas outras experiências autoritárias por que passamos ao longo dos anos de trabalho na rede estadual de Goiás, resolvemos adotar nomes fictícios para os professores que participaram desta pesquisa. O "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" deixa claro que nenhum entrevistado sofrerá qualquer ônus por conta das declarações prestadas, com a finalidade de garantir segurança, uma vez que esta pesquisa será publicada e poderá servir como fonte para outros estudos, daí o cuidado com os procedimentos.

3.1 Experiência de "sucesso" e as estratégias de implementação da Reforma

O Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira (CECCO), localizado no município de Pirenópolis-GO, foi selecionado como uma das escolas-piloto para a implementação da Reforma curricular. Como ocorreu com as demais escolas, a equipe desse colégio foi convidada a participar das primeiras reuniões sobre o Programa de Ressignificação do Ensino Médio. Após os esclarecimentos prestados pela SEDUC/GO, a equipe optou por participar da Reforma curricular do ensino médio. Segundo as fontes que encontramos em nossa pesquisa, no ano de 2009 houve alterações curriculares efetivas nessa unidade escolar. No ano seguinte, a escola se integrou ao Programa Ensino Médio Inovador, fato que se justifica, de acordo com a SEDUC/GO, pelas inovações apresentadas a partir da implementação do ProREM.

Em outras palavras, a estratégia utilizada pela SEDUC/GO compreendia tomar como modelo os trabalhos realizados que estivessem em acordo com aquilo que se esperava das escolas enquanto proposta de reformulação curricular. Como se

tratava de um programa *por adesão*, decidida por cada unidade escolar, acreditaram ser importante esse tipo de iniciativa multiplicadora. Além dessas questões, o CECCO participou de todos os encontros de formação continuada que ocorreram em Goiás e, ainda, os promovidos pelo MEC em outros estados, sendo que nem todas as escolas participaram do mesmo jeito ou fizeram a adesão.

Para esta análise, escolhemos uma escola onde a experiência da reformulação foi considerada “de *sucesso*”. Não estamos, com isso, concordando que esse *sucesso* representou a consolidação de uma ação escolar contra-hegemônica, ou que o *sucesso* alcançado signifique que essa escola conseguiu implementar a reformulação curricular de maneira íntegra. Compreendemos, apenas, que se tratou de uma experiência em consonância com aquilo que se esperava das escolas durante a Reforma promovida pela SEDUC/GO, e que isso, de acordo com as informações que obtivemos, foi reconhecido durante o processo de implementação do novo currículo.

Dentre as escolas que participaram do ProREM e do ProEMI, o CECCO foi a única escola de ensino médio, no período analisado, a receber o Prêmio Gestão, que é conferido pela própria SEDUC/GO a partir do desempenho alcançado pela escola durante o ano letivo. Embora esse fato não qualifique o CECCO com relação aos projetos inovadores desenvolvidos no contexto da Reforma, tampouco desqualifica as outras escolas em termos de qualidade de ensino; significa que estamos analisando uma realidade que foi avaliada oficialmente e obteve êxito em relação a outras realidades. Em outras palavras, estamos analisando uma microrrealidade dentro do contexto da rede pública de Goiás. Ou ainda, como nos lembra Sacristán (1998), a trama cultural em que se constituiu essa experiência curricular. Nos levantamentos que fizemos junto a outras escolas que participaram dos Programas, certamente a realidade que observamos é marcadamente distinta se comparada a outras.

Para justificarmos esse aspecto que ressaltamos, basta que pensemos situações que são comuns no Brasil. Na cidade de Goiânia, por exemplo, as escolas enfrentam problemas que não são comuns no município de Pirenópolis. Em geral, o corpo docente das unidades escolares, na capital, é composto por um número reduzido de professores efetivos. Além disso, os professores possuem um poder aquisitivo menor devido ao elevado custo de vida e enfrentam situações diárias como trânsito e violência. Somado a isso, os professores acabam atuando em várias

escolas para conseguirem melhores salários. No município de Pirenópolis, especificamente na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, dos quase 45 professores que compunham o corpo docente, cerca de 39 eram efetivos e quase todos trabalhavam apenas nessa escola. Por mais que a vida no interior do estado venha sofrendo com situações semelhantes aos grandes centros urbanos, a vida dos professores ainda é um pouco mais tranquila com relação à violência e poder aquisitivo.

Embora não tenha sido compromisso desse estudo realizar análise comparativa, essas particularidades acabam incidindo em situações como a que nos propusemos a analisar. Evidentemente, em escolas em que o corpo docente é muito sazonal e os professores possuem uma jornada de trabalho demasiadamente cansativa, propostas de mudança e que exigem dedicação e boas condições de trabalho estarão fadadas ao fracasso. Por outro lado, na escola em que fizemos nossa pesquisa, a situação peculiar do quadro docente, da estrutura da escola e a realidade do município notadamente contribuíram com o desenvolvimento dos Programas.

Deparamo-nos, por exemplo, com circunstâncias em que os professores realizavam suas atividades docentes em outros espaços públicos e/ou cedidos por instituições particulares. Esse tipo de situação não era comum antes da implementação da Reforma. As atividades pedagógicas propostas naquele contexto, aos poucos, geraram uma nova relação com o espaço de interação entre alunos e professores. O fato de a escola estar localizada no interior, onde o deslocamento é mais simples do que em grandes centros, facilitou que isso ocorresse.

Considerações como as que colocamos acima são essenciais ao realçar o nosso objetivo de avaliar uma experiência “*de sucesso*”. Mesmo que os professores do CECCO possuam seus méritos ao enfrentarem todas as adversidades que surgiram durante a Reforma, intuímos que parte dessa experiência foi possível devido às peculiaridades daquele local, daquele momento. Possivelmente, a realidade da mesma escola seja diferente hoje, o que impossibilitaria, nesse caso, que a experiência ocorresse de maneira similar. Apesar dessa constatação, acreditamos que as análises que apresentaremos neste capítulo têm muito a contribuir com o debate sobre currículo.

De fato, a nossa pesquisa investigou uma situação bastante particular ocorrida dentro da rede pública de Goiás. Mesmo que se trate de um pequeno recorte, uma

experiência específica de uma escola do interior goiano, isso representou, no mínimo, uma situação que carece de registros e análises mais aprofundadas em relação ao contexto no qual se insere.

3.2 Autonomia escolar, currículo e experiência: análise sobre a Reforma Curricular no Colégio Comendador Christóvam de Oliveira

Ao pesquisarmos o processo de implementação do ProREM e do ProEMI nas escolas da rede pública em Goiás, nos deparamos com um debate recorrente: como pensar a formação dos jovens num contexto de grandes mudanças globais nos processos produtivos e formativos?

Os documentos oficiais, orientadores da Reforma empreendida, apresentam grande preocupação com o papel que a escola deve assumir dentro de uma nova ordem social emergente. Essa nova ordem, que interfere na vida cotidiana, vem sendo caracterizada como resultante do processo de intensificação da globalização. Dentre as características conceituais provocadas pelo fenômeno da globalização, as palavras “flexível” e “integrado” têm prevalecido nos debates sobre educação²⁷. Como já vem sendo colocado em boa parte dos relatórios internacionais, bem como alardeado pelas discussões democráticas da década de 1990 no Brasil, a escola tradicional, com suas estruturas e disciplinas rígidas, com amplo controle do currículo por parte do Estado e gestão autoritária, pouco tem a contribuir com a reestruturação da sociedade capitalista em curso (HARVEY, 2005). É compreensível que a Reforma goiana – dado seu caráter liberal-democrático – estivesse preocupada com essas questões, propondo uma profunda modificação no modelo escolar vigente no estado de Goiás.

Para os organizadores do Programa era preciso modificar o papel social da escola. Nesse sentido, indicam que seria necessário transformar três estruturas básicas das unidades de ensino: o currículo, a gestão e a mediação pedagógica. Dentro das abrangentes orientações curriculares propostas pela Reforma, a ideia de autonomia aparece como eixo central das mudanças pretendidas. Obviamente, ao

²⁷ Em seu livro sobre a Reforma goiana, Moreira (2009) apresenta diversas reflexões com relação às novas dinâmicas sociais nas quais se inserem as mudanças no papel da escola. Esse mesmo debate que sugerimos está presente no trecho do documento do ProREM que apresentamos no capítulo 2 (GOIÁS, 2009, p. 17).

se basearem em concepções pedagógicas fundamentadas na flexibilidade e na transformação dos processos formativos em curso, seria indispensável desenvolver uma nova organização do trabalho pautada na conscientização e no compromisso dos profissionais envolvidos diretamente com a escola.

Embora a autonomia financeira tenha ficado em segundo plano durante a reformulação, as autonomias pedagógica e de gestão dos processos formativos foram bastante discutidas e incentivadas. Em vários pontos dos documentos oficiais, tanto do ProREM quanto do ProEMI, o foco da mudança estimulou o desenvolvimento da autonomia dos professores mediante os problemas e desafios a serem enfrentados.

Nas concepções de sociedade e educação existentes na Reforma, em que a integração entre os diversos campos do conhecimento era necessária, foi definido que o currículo escolar deveria ser capaz de formar indivíduos dinâmicos, aptos a desenvolver opiniões críticas e assumir posturas mais ativas. Estava posto o objetivo de que os alunos fossem capazes de produzir conhecimentos e articular saberes através do aprendizado, interdisciplinar e contextualizado, de conteúdos historicamente consolidados na educação (GOIÁS, 2009). Para torná-lo possível, os professores teriam que direcionar suas práticas pedagógicas às suas realidades específicas, questionando o papel da escola em cada realidade e assumindo compromissos com a comunidade local.

Os organizadores dos Programas acreditaram, portanto, que a autonomia pedagógica das unidades escolares deveria ser o caminho para a caracterização de um novo modelo de educação, ou seja, do novo papel que a escola deveria assumir dentro das concepções “flexíveis” acerca dos processos formativos. A Reforma curricular, vista dessa forma, atuou com objetivos claros quanto à necessidade de mudança do papel da escola e do conhecimento na sociedade contemporânea. Nossa realidade globalizada, sob essa ótica, precisava de uma escola capaz de se integrar às mudanças em curso.

Desse modo, percebemos a existência de realidades distintas que puderam ser visualizadas e analisadas no contexto de implementação dos Programas. Em primeiro lugar, notamos a dimensão oficial do discurso de reforma, que pode ser compreendida pelos documentos orientadores e pelo discurso dos organizadores da Reforma. Em outro momento, encontramos uma realidade distinta dos discursos oficiais, carregada das complexidades da vida (APPLE, 1989), com anseios próprios,

e que, conseqüentemente, produziu outros significados. Não se trata, contudo, de dualidades e/ou tendências contraditórias entre si. Ambas as dimensões são complementares no sentido de compreendermos o processo de implementação da Reforma.

Buscaremos, neste momento, apresentar a maneira como, no entendimento dos professores do CECCO, foi construído o processo de Reforma curricular. Diferentemente das análises que apresentamos no capítulo 2, quando focamos o trabalho nos documentos orientadores (ou oficiais), pretendemos demonstrar os elementos que podemos caracterizar como currículo oculto (APPLE, 1989) nesse processo.

Tendo como referência teórica autores como Apple e Sacristán, que contribuem para refletirmos acerca dos significados dos processos formativos constituidores dos sistemas de ensino, destacamos que existem aproximações e distanciamentos entre as opiniões desses professores com relação à Reforma. Embora seja um pouco redundante tal afirmação, é importante deixarmos claro que, dado o caráter opcional do Programa por parte da SEDUC/GO, os professores partiram de uma aceitação coletiva para realizarem o projeto curricular da escola. Nesse sentido, por mais que muitos tenham feito considerações particulares com relação às “aprovações/reprovações” dos diferentes momentos da Reforma, eles compartilhavam da ideia de que “era preciso mudar”, “fazer diferente”, e isso incidiu na maneira como os professores perceberam o processo de reforma, uma vez que já existia uma predisposição ao novo, à mudança.

O “caráter opcional” com que nos deparamos quanto à adesão das escolas à Reforma, e que fora definido pela SEDUC/GO, foi um dos primeiros elementos importantes que identificamos nesse processo. Usualmente, as redes públicas estaduais passam por mudanças sempre que ocorrem as trocas de governo. O problema, segundo a opinião dos próprios professores, é que o diálogo entre a gestão central e as escolas é bastante restrito, ou inexistente. Historicamente, as escolas públicas em Goiás quase não participavam da elaboração dos currículos que deveriam seguir. Nesse sentido, a partir dos depoimentos, identificamos que a SEDUC/GO utilizou uma estratégia diferente nesse caso, de diálogo:

Depois de várias reuniões é que veio a proposta de adesão através da Superintendência de Ensino Médio. Então a nossa escola

promoveu várias reuniões com a equipe escolar, em assembleia mesmo, para saber se a gente iria aderir ou não. Porque não era obrigatório. Nós recebemos os materiais informativos, matrizes curriculares para que a gente pudesse analisar. Existiam sugestões de matrizes que a gente pudesse seguir, com mudança de carga horária de cada disciplina, sugestões para acrescentar as disciplinas opcionais, e o aumento da carga horária, isso era proposta do Programa. (SANTOS, 2013)

Embora com outras considerações, a perspectiva de construção coletiva do novo currículo fez-se recorrente em diversos depoimentos. Como podemos perceber acima, a SEDUC/GO promoveu as reuniões com o intuito de dialogar com as escolas e convencê-las de que o currículo deveria mudar. Inicialmente essas reuniões ficaram restritas ao grupo gestor e/ou aos professores convidados ou enviados pela própria escola com a finalidade de atender à convocação. Embora com um caráter participativo e construtivo, tal como aparece no trecho acima, percebemos que havia, previamente, sugestões de currículos para que as escolas não partissem de algo puramente abstrato. Existia, portanto, na nossa percepção, um direcionamento para os trabalhos. Esse direcionamento estava em acordo com as discussões e as propostas curriculares preexistentes para o ensino médio, tal como as herdadas dos antigos PCN's (BRASIL, 1999), bem como aquelas pré-elaboradas pela própria SEDUC/GO.

A despeito do direcionamento das reuniões que antecederam à implementação da Reforma curricular, a proposta da SEDUC/GO pretendia que as escolas formassem sua própria Matriz Curricular a partir das diretrizes previstas para os Programas:

Existiu um caminhar. A direção trouxe a proposta, explicou o que era, e pediu que os professores elaborassem essa proposta de matriz curricular. A proposta que o nosso grupo elaborou foi escolhida por votação, após cada grupo de professores apresentarem a sugestão. Era isso, aulas conjugadas, de termos seis aulas todos os dias, todas as disciplinas tinham duas horas/aula semanais, a gente diminuiu um pouco da aula de Português e de Matemática, as opcionais também tinham duas horas/aula. Fomos ajustando e melhorando tudo. Tivemos uma reorganização do PPP, esse processo também foi em reuniões com todos os professores e tudo sendo aprovado pelos professores. Nós fazíamos muitas reuniões. Claro que na hora de escrever, de colocar no papel, era mais as coordenadoras e a direção. Mas a parte prática, de decidir, era em grupo. Foi muita discussão e havia muita discordância. Para colocar a semestralidade, por exemplo, foi muito complicado. Tivemos que ir por partes,

primeiro montamos o novo currículo, tudo item por item e depois foram as questões das aulas conjugadas, depois a semestralidade. Isso acho que demorou um pouco mais. Primeiro implementamos e depois colocamos a semestralidade, isso por sugestão do grupo. Mas tudo com muitas reuniões. Os professores ficavam preocupados em faltar nas reuniões, porque toda reunião a gente decidia um monte de coisa. Quem faltava não podia reclamar depois, isso foi difícil. (GONÇALVES, 2013)

Embora passível de considerações, sobretudo com relação às condições de estruturação e financiamento das propostas que poderiam e/ou foram elaboradas, notamos que existiu um caminho diferente no contexto de implementação dessa Reforma. Por sua ênfase na reestruturação da cultura escolar, a SEDUC/GO adotou a estratégia do “diálogo democrático” para obter sucesso com o novo projeto curricular. Optou por não agir de maneira ostensiva e autoritária. Esse tipo de iniciativa não era comum na rede estadual de ensino, o que agradou e convenceu algumas escolas a iniciarem o diálogo com seu corpo docente com a finalidade de aderirem, inicialmente, ao ProREM. Ainda com referência no trecho acima, percebemos que a mesma estratégia foi adotada pela gestão da unidade escolar para que o corpo docente também se interessasse pela proposta da SEDUC/GO.

Em sua fase inicial, a Reforma adotou essa estratégia de ação. No CECCO, como percebemos, a proposta de participação e de diálogo foi bem recebida. Outros professores, como no trecho acima, deram muita ênfase nessa abertura conferida pela SEDUC/GO. No caso analisado, os professores avaliaram que as escolas devem aproveitar melhor sua estrutura e seu corpo docente para oferecer mais qualidade no ensino. Para tanto, devia-se partir da elaboração de um currículo em acordo com realidade da escola, o que não pode ser feito à distância, como era comum acontecer.

Ainda sobre esse período inicial de implementação da proposta, consideramos que existiu, nesse momento e nessa situação específica que analisamos, um acúmulo histórico de insatisfação com o funcionamento do sistema de ensino. Esse fato, assim como as estratégias de participação e diálogo adotadas pela SEDUC/GO, também contribuiu para que os professores do CECCO superassem todas as adversidades e criassem o currículo segundo as diretrizes do Programa:

O que foi muito positivo dentro de todo o projeto foi essa liberdade dada para a escola. Tivemos autonomia, isso foi muito bom. Tivemos autonomia de elaborar nosso currículo. Podíamos criar nosso próprio

currículo, único. **Não era algo pronto, sendo imposto à gente.** Isso mexeu com o professor. Ficamos responsáveis por tudo aquilo que estava acontecendo. Isso é diferente. Só de podermos parar, discutir e tentar mudar, isso foi importante. Os professores se sentiam valorizados. Você sente que você é capaz, tem ideias e elas podem ser colocadas em prática. (GONÇALVES, 2013, grifo nosso)

Por transferir a responsabilidade de adequação do currículo aos professores, a estratégia da SEDUC/GO contribuiu para a boa aceitação do projeto de Reforma no CECCO. Os professores se sentiram inseridos em uma parte do seu trabalho que antes lhes era alijada: o currículo. Ao mesmo tempo em que admitiam essa atribuição, assumiam, também, o compromisso com a comunidade na qual atuavam. Isso conferiu um novo significado ao trabalho realizado, uma vez que os professores se tornaram responsáveis pelo planejamento do currículo. Visto historicamente, esse fato conferiu profissionalização do trabalho ao valorizar os posicionamentos políticos e intelectuais dos docentes. Além disso, identificamos que essas novas posturas adotadas enfrentaram a cultura conservadora presente na rede estadual, o que nos sugere, como Apple (1989) considera, a construção das possibilidades de alteração dessas condições hegemônicas.

A palavra “autonomia” apareceu em todos os depoimentos. Em boa parte dos casos ela vinha associada à ideia de participação e de construção do currículo escolar pela unidade de ensino. Diante disso, julgamos importante verificar em quais condições a autonomia foi inserida no contexto dessa Reforma. É recorrente encontrarmos análises acadêmicas que avaliam a questão da autonomia escolar. Aliás, isso constitui um problema secular na educação brasileira. Sabemos que as escolas de ensino médio da rede federal possuem relação diferenciada no que se diz respeito à autonomia de seus currículos e projetos. Por outro lado, as redes estaduais permanecem atreladas às políticas estaduais e às especificidades de cada região. No caso goiano, de acordo com os professores, a centralização das decisões sobre currículo e conteúdos disciplinares era recorrente até a época da Reforma. E voltou a ser posteriormente.

Sobre a autonomia escolar, encontramos elementos de análise que demonstram a importância que ela possuiu para a profissionalização dos professores. Em quase todos os depoimentos, eles consideraram fundamental que a escola assumisse maior responsabilidade com relação ao currículo. Segundo o que

afirmaram, a autonomia da escola garante o compromisso com o trabalho, como podemos perceber no trecho abaixo:

Durante o Programa havia mais participação e as pessoas estavam mais motivadas também. Quando você tem mais autonomia para fazer as coisas, você se sente mais motivado para fazer suas ideias, para correr atrás. Se, de repente, vem uma receitinha, nós vamos fazer isso e isso e isso, você já fica meio desanimado, tem um monte de ideias que você já não concorda, o pessoal fica meio desanimado. Quase ninguém participa. Enquanto que naquele momento, todo mundo tava muito motivado, então o PPP da escola não era só um papel, ele tava saindo do papel. Todo mundo queria fazer alguma coisa, um projeto, todo mundo queria criar alguma coisa. Claro que não era fácil, tinha as dificuldades, mas todo mundo estava motivado para cada um fazer o seu projeto de integrar, correr atrás, de fazer. Então eu acho que essa era a diferença. (GONZAGA, 2013)

Para os professores do CECCO muitas questões ficaram a desejar, sobretudo com relação à disponibilidade de recursos para realizarem seus projetos. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, a abertura conferida pela Reforma permitiu sair da inércia em que se encontravam. Notamos que a questão da autonomia curricular não está apenas relacionada à formulação dos conteúdos e à estrutura da matriz disciplinar das escolas. Acima, a depoente associa a autonomia curricular ao Projeto Político Pedagógico. Ao fazer esse tipo de reflexão, percebemos que havia uma preocupação em conferir sentido político à atividade escolar. Em outras palavras, os professores foram assumindo o compromisso social com a atividade que desenvolviam cotidianamente. Mesmo que possamos questionar os sentidos ideológicos das ações elaboradas, visualizamos que esse tipo de atitude preencheu de significados a atividade docente naquele contexto.

Os documentos da Reforma sugeriam que cada escola, respeitada a base comum nacional, deveria repensar sua proposta curricular. Em vários depoimentos encontramos essa reflexão. De modo geral, os professores do CECCO concordaram com a ideia de que a escola deveria considerar suas especificidades na elaboração de seu projeto de ensino. Ao intensificar o debate entre o corpo docente, o contexto da Reforma permitiu que os professores se politizassem com relação à autonomia profissional e sobre o currículo escolar:

[...] A questão é de respeitar o que a legislação fala: a escola é soberana. A escola é quem decide o que vai estudar, quando vai estudar e como vai estudar. **Pela lei nós podemos até mudar o**

calendário de acordo com os interesses do lugar. Então, um lugar onde toda a comunidade está envolvida com a colheita, por exemplo, a escola interrompe, eles vão fazer a colheita, e depois a escola volta, e intensifica, entende? Isso é permitido por lei. Então, acho que esses eram os pilares, essa independência da escola de criar dentro daquelas coisa básica que tá lá nos PCN's, relativos àquelas atitudes, habilidades, objetivos básicos. Mas sem a exigência de que todas as escolas do estado sejam iguais, tudo igual, no mesmo momento, parece um coral, sabe, todo mundo cantando? E não funciona! Eu já disse numa reunião, nem as turmas do colégio, nenhuma funciona igual! Agora você imagina escolas de cidades diferentes, de classes diferentes, de pessoas diferentes. Nós tivemos bem mais liberdade para fazer o calendário escolar. Tentaram dentro do que a lei diz, mas mudaram para os interesses da cidade, pois ela é cheia de festa e eventos, tem que adaptar! [...] **Autonomia da escola, que é o que a legislação diz. A escola tem que ter autonomia, senão ela não funciona.** Umas poucas cabeças querendo pensar para todos num estado, todos num país, já se chegou a essa conclusão antes, quando se fez os PCN's. Já se chegou a essa conclusão, que não dava certo num país como o Brasil, enorme, gigantesco, completamente diferente, cada coisa de um jeito, cada região de um jeito, no próprio estado de Goiás não é igual, comparar Goiânia com Pirenópolis, por exemplo. Não tem como uniformizar isso! Tem que dar autonomia para a escola [...] (GONZAGA, 2013, grifo nosso)

Evidenciamos que a Reforma goiana possuía conclusões teóricas já bastante discutidas em outros contextos, como na ocasião dos PCN's, por exemplo. O teor democrático associado à ideia de autonomia foi bem percebido pelos professores. Para eles, não seria possível desenvolver o trabalho sem que se garantisse a autonomia. Cada região possui especificidades que devem ser pensadas pelos agentes que a constituem. Nesse sentido, a opinião compartilhada é de que esse foco da Reforma estava correto e, de certa maneira, a autonomia estava em construção.

Em oposição a essa realidade, existia na rede estadual uma concepção de escola tradicionalmente autoritária, atrelada ao currículo oficial e às políticas de governo. Embora tenham apontado alguns problemas com relação à interlocução entre a SEDUC/GO e a escola, a avaliação de todos os entrevistados foi de que se tratou de um processo peculiar na história da educação em Goiás, em que os estímulos dados para a nova organização do trabalho escolar influenciaram os professores a repensar o papel da escola para a comunidade na qual ela está inserida. Nessa perspectiva, a autonomia escolar, conferida para a elaboração das

ações pedagógicas durante a Reforma, gerou um clima de satisfação e de possibilidades.

Ainda que tenhamos identificado essa avaliação dos professores com relação à Reforma goiana, é necessário cautela ao analisarmos os significados históricos e sociais acerca da autonomia escolar. Como nos coloca Krawczyk (2005), as reformas educativas que vêm ocorrendo na América Latina a partir da década de 1990, partem das mudanças do modelo de regulação do Estado liberal, que deixa de ser provedor e regulador, passando a ser forte e minimalista; o que possui grande impacto para a nossa condição de cidadania:

Na época contemporânea, a cidadania moderna aparece ligada à conformação de um sujeito de direito e este à existência de um Estado que garanta esse direito. Mas também, e principalmente, à luta social pelas conquistas desses direitos que gerou a exigência de igualdade cidadã. No entanto, no momento em que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-la enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito. (KRAWCZYK, 2005, p. 800)

Como observamos, é possível repensar os significados da autonomia escolar dentro do contexto de mudança da própria concepção de cidadania e da garantia dos direitos sociais. Historicamente, o modelo de Estado provedor assumiu o compromisso, em tese, de manter a igualdade de acesso à educação de qualidade. Entendemos que, mesmo que possamos questionar as condições de igualdade desse acesso, o direito à educação é resultado de longas lutas sociais. Em outro sentido, a ideia de autonomia escolar, que surge no contexto de transformação do papel do Estado, outorga à comunidade educativa as responsabilidades do processo formativo. Se por um lado isso garante maior profissionalização do professor e liberdade de trabalho, por outro, pode retirar do Estado sua função de garantir a educação de qualidade para todos:

Esta proposta de liberdade e “autonomia”, ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na ideia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: poder para fazer o que consideram melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional).

E, quando os efeitos desejados não são produzidos, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais. (Idem, p. 801)

Encontramos indicativos dessa “sedução” através das declarações dos professores que participaram da Reforma goiana. De maneira geral, eles concordam que se tratou da construção de um currículo justo, em que a transferência do poder de elaboração e realização das ideias advindas da comunidade escolar possibilitou ganhos qualitativos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autonomia conferida pela SEDUC/GO, de certa maneira, estaria garantindo as condições de igualdade social por meio da educação.

Nessa mesma linha em que foi construída em Goiás, outros estados da federação, que também fizeram parte do ProEMI, inseriram a ideia de autonomia escolar como estratégia de consolidação dessa política pública. Dentre as etapas de inserção e articulação do ProEMI, o MEC criou um curso de formação que foi realizado na Escola de Ensino Médio/SESC, localizada no Rio de Janeiro. Em Janeiro de 2010, os organizadores desse evento intitulado “Formação Continuada para Professores do Ensino Médio” reuniram cerca de 1800 professores das redes públicas estaduais de todo o Brasil. Essa formação foi organizada em três etapas, com 600 professores em cada. Um fato histórico com relação ao ensino médio no Brasil. De acordo com os professores do CECCO, esse encontro permitiu várias trocas de experiência. Dentre as considerações que constatamos, a autonomia foi tratada como tema central nas diretrizes dessa formação para atuação no Programa:

E veio esse processo que foi a parceria entre o MEC e os estados, foi quando juntou todo mundo no Rio de Janeiro, e era a nível nacional. E aqui a escola adotou o Ensino Médio Inovador. Achei bom esse processo. Claro que algumas coisas fogem da realidade, mas a proposta dava muita liberdade, isso é fundamental na educação. Cada escola podia se criar a partir da sua necessidade, a partir da sua realidade e a partir de seu potencial, porque tem que ver que professores que você tem, a realidade que você tem para trabalhar. **Durante o curso percebemos que cada escola estava organizando de maneira diferente, cada um com projetos completamente diferentes um do outro.** Tinha um pessoal lá do Rio de Janeiro, de Petrópolis, que fizeram um curso completamente voltado para mídias, cada ano estudava uma mídia, tinha outros que estavam completamente voltados para a informática, achei tudo aquilo muito legal. E nós pensamos aqui em fazer um coisa voltada para o turismo, para a ecologia, para a cultura, porque a vocação do povo aqui é muito isso. (COSTA, 2013, grifo nosso)

Conforme exposto na declaração acima, existiram elementos que nos permitem articular a Reforma goiana com o contexto de transformação do papel do Estado e, ainda, com as diretrizes educacionais que vêm sendo apresentadas pelos relatórios internacionais para a educação na América Latina²⁸. As escolas foram direcionadas para assumir responsabilidades que antes cabiam ao Estado. Entramos, porém, numa contradição. Corroboramos com a ideia de que é preciso pensar a realidade de cada unidade de ensino para que seja possível, a partir dessa realidade – tal como afirma a professora acima –, elaborar um currículo que seja realizável. Por outro lado, a escola não pode ficar atrelada, exclusivamente, às suas condições e situações locais. Embora a contextualização possa ser considerada na ocasião de elaboração dos currículos, o aluno deve ser preparado para outras realidades. Ainda com base no depoimento acima, notamos que a política promovida pelo Estado, no caso do ProEMI, era de estimular a consolidação de currículos plenamente diversificados entre si.

Quanto ao desdobramento dessa política em outros estados, não foi realizada nenhuma comparação, uma vez que essas informações extrapolariam nossos propósitos nesta pesquisa. Na escola em que realizamos nossa investigação, embora os professores tenham focado na realidade do município de Pirenópolis, sobretudo na vocação turística da cidade, manteve-se, também, a base comum nacional. Não conseguimos identificar a ausência da ação governamental e o abandono das ações do Estado²⁹, tal como nos alerta Krawczyk (2005). De acordo com os depoimentos, no desenvolvimento da Reforma goiana, houve uma desarticulação entre as próprias instâncias de governo, o que não configurou o abandono.

²⁸ A UNESCO (conf. Abramovay; CASTRO, 2003; UNESCO, 2010) tem apresentado relatórios com diretrizes internacionais para a educação no século XXI. Em linhas gerais, a educação é entendida enquanto um caminho importante para mediar as tensões sociais geradas pelas contradições do capitalismo. Como um “tesouro a descobrir”, a educação é entendida como uma grande possibilidade de melhorar tensões nas relações globais, os problemas gerados pela modernização e seus respectivos impactos na condição de cidadania.

²⁹ Com relação ao abandono das ações do Estado, consideramos que, de maneira geral, as redes públicas estaduais sofrem com o descaso histórico provocado pela maneira como o país é administrado. Situações semelhantes podem ser encontradas em diversas situações onde o Estado atua de maneira ineficiente. Porém, no caso do ProEMI não consideramos que a ineficiência do Estado seja sinônima de abandono de ações. São situações historicamente diferentes e que devem ser compreendidas dessa maneira.

Com relação à administração do Programa, encontramos situações que se mostraram diferenciadas no período pesquisado. Dentro da estrutura de organização da SEDUC/GO, cada unidade de ensino deve se submeter, oficialmente, às Subsecretarias Regionais. Sendo assim, o CECCO deveria se relacionar institucionalmente com a Subsecretaria Regional de Anápolis. Porém, ao longo dos depoimentos, encontramos declarações que, aos poucos, foram demonstrando como a Reforma enfrentou dificuldades na parte administrativa:

No primeiro ano a gente ligava quase todo dia e eles atendiam e explicavam. A atenção foi muito boa. E era assim, via direta SEDUC, não passava pela Subsecretaria de Anápolis. A Subsecretaria estava mais por fora do que a gente. Chegávamos com alguma coisa na Subsecretaria e eles diziam que isso aqui não pode passar, isso aqui não pode. Daí a gente falava, mas já temos a aprovação direta de Goiânia. Eles ligavam e recebiam as explicações de como era para fazer e que tava liberado. O que faltou foi isso. Eles se preocuparam muito em vir nas escolas, e orientar as escolas dentro do Programa, e faltou essa orientação para as Subsecretarias. As Subsecretarias reclamaram porque chegavam coisas para eles que eles não entendiam. Foi um primeiro ano de muita adaptação. Depois eles melhoraram essa comunicação com a Subsecretaria. Nossa escola foi convidada várias vezes pela Subsecretaria para dar palestras e ministrar cursos para as outras escolas que estavam nesse trabalho. Isso ocorreu porque dentro da Subsecretaria era uma das que tinham dado certo na Resignificação. (ARAÚJO, 2013)

Muitos professores expuseram situações semelhantes como a relatada acima. No começo, o Programa enfrentou muitas críticas dentro da própria SEDUC/GO e de suas Subsecretarias. Além das críticas, havia dificuldade conceitual com a proposta. Nessa situação, o CECCO acabou ocupando o espaço de formação entre as unidades de ensino da Subsecretaria Regional de Anápolis. Esse fato demonstra, novamente, uma inversão da lógica organizacional, o que qualificou o papel da experiência em detrimento das instâncias de poder do currículo oficial. Em outras palavras, no processo de implementação dos Programas, ao forjar o currículo oculto desenvolvido no CECCO, este passou a servir de modelo para as demais unidades escolares vinculadas àquela Regional.

Ao identificarmos nesse fato a falta de organização do poder público e, de certo modo, o despreparo para realizar a gestão de um processo de tamanha importância, dados os recursos públicos envolvidos, intuímos que a inversão dessa lógica é importante para os significados que pretendemos destacar com relação ao que foi produzido no contexto analisado.

Ora, tivemos uma experiência que se configurou em duas vias. Primeiramente, a SEDUC/GO apresentou a sua proposta. Posteriormente, algumas escolas demonstraram que seriam capazes de assumir, com responsabilidade, a autonomia de suas ações, como ocorreu no CECCO de acordo com os professores:

Nossa escola foi convidada várias vezes pela Subsecretaria para dar palestras e ministrar cursos para as outras escolas que estavam nesse trabalho. Isso ocorreu porque dentro da Subsecretaria era uma das que tinham dado certo na Resignificação e depois no Ensino Médio Inovador. Ela foi a única a ser escolhida para ir ao curso de formação no Rio de Janeiro. Quando voltamos, eles queriam que a gente passasse isso para as outras escolas. Nós estávamos caminhando e desenvolvendo. Nossa proposta curricular foi bem recebida, nós implementamos mais horas que o projeto pediu, colocamos as disciplinas conjugadas, a integração entre as disciplinas. As propostas que a escola elaborou estavam bem adequadas aos objetivos do Programa. (SANTOS, 2013)

Nessa declaração fica evidente como se configurou uma situação peculiar dentro da rede estadual de ensino. Normalmente, os currículos são formulados e modificados pela gestão central. Essa lógica ocorreu de modo diferente no caso que pesquisamos. Havia um direcionamento promovido pela SEDUC/GO, sobretudo no início do processo. Mas essa situação foi se modificando ao longo da Reforma.

A escola assumiu, de acordo com as informações obtidas, a responsabilidade de pensar soluções para os desafios que se colocavam pelas diretrizes dos Programas. Ao mesmo tempo, a gestão central ia se reorganizando com o objetivo de oferecer suporte às escolas. Como se tratava de um projeto que deveria partir das escolas, as experiências *de sucesso* acabaram servindo de modelo para as demais unidades. Ainda com relação a essa realidade, observemos outro depoimento:

Na Secretaria eles também estavam um pouco perdidos. Quando a gente buscava informações, ficava um pouco confuso na época. Às vezes ficava um pouco desentendido entre eles, pois o novo causa o desconforto. Um exemplo para que você entenda. Cada disciplina opcional tinha que ter um código, porque cada disciplina tem um código. As tradicionais já tem, Português, Geografia. Quando se criou as disciplinas opcionais, as do nosso colégio não tinham que ser as mesmas. Cada um criou a sua de acordo com as suas necessidades e elaboração local, com opiniões de alunos e professores. Isso gerou uma infinidade de códigos que no final eles não estavam conseguindo controlar isso mais. Então foi uma dificuldade para cadastrar isso. Eles tentaram dar um jeito e no fim conseguiram. Porque tinha que cadastrar para o professor receber

aquela aula. Isso tudo foi se aprendendo no caminhar, tanto nós quanto eles. (ARAÚJO, 2013)

Como podemos notar, não havia uma estrutura pronta por parte da SEDUC/GO. Existiam diretrizes que foram buscadas em outras legislações relativas ao ensino médio e outras que foram reelaboradas no contexto de criação dos Programas, conforme já discutimos nos capítulos anteriores. Outras questões foram resolvidas na ordem do dia de acordo com as demandas geradas pelas escolas.

Esse fato carregou de sentidos a questão da autonomia escolar, sobretudo no CECCO. Por terem assumido a responsabilidade pela formação de outras unidades de ensino, os professores dessa escola constituíram sua profissionalização por meio da experiência realizada. O currículo oculto criado no contexto da Reforma indicou que a autonomia outorgada à escola pela SEDUC/GO foi fundamental para esse processo.

Apesar desse indicativo, para a experiência de construção de um currículo próprio e aceitação de novas responsabilidades, os professores tiveram que enfrentar os desafios de um sistema desorganizado, da falta de recursos, de resistências internas e ausência de estrutura adequada. Mesmo diante dessas questões, os professores resolveram aderir ao Programa:

No começo o projeto teve algumas resistências. Acho que o medo e o receio foi maior do que a resistência. Os professores pensavam se ia mexer na carga horária do professor. Eles estavam preocupados com essa questão da carga horária. Disciplinas que tinham mais aulas, como Língua Portuguesa, os professores estavam preocupados com essa diminuição. Às vezes quem não é formado na área, ficava com medo de perder carga horária para outra disciplina. Isso tudo surgiu na época. Mas foi tudo muito discutido, bem profissionalmente mesmo, com muita ética. Foram várias reuniões em 2008. Nós analisamos os exemplos que vieram, as sugestões que vieram, fizemos um estudo colocando por área do conhecimento, cada um pegava uma matriz daquela, ou todas e tentava fazer uma terceira, um quarta. Começamos trabalhando com alguns conceitos e com projetos interdisciplinares, mas a adesão à Ressignificação só veio depois. A escola já tinha o desejo de melhorar, de trabalhar de forma integrada, mas é muito difícil quando há a divisão por disciplinas e por área do conhecimento. O que precisava? Os projetos que a escola desenvolvia, principalmente a feira, era o momento que permitia isso, com um tema gerador para todos. Em momento de projeto ficava fácil de trabalhar junto, depois ficava difícil novamente. Tinha essas coisas, e até hoje não se resolveu totalmente isso. Mas com a oportunidade de aderir a essa proposta que era de trabalhar de maneira integrada. (CURADO, 2013)

Notemos que já no ano de 2008, mesmo antes de o ProEMI assumir maior dimensão no estado, os professores do CECCO já vinham trabalhando os conceitos que adiante estariam nas propostas do ProREM e ProEMI. A SEDUC/GO se antecipou em relação à implementação do ProEMI em 2010. Isso contribuiu para o trabalho das escolas que levaram imediatamente o debate para seus professores. Outro fator importante de observarmos foi que, inicialmente, os professores estavam preocupados com a situação de suas disciplinas e dos problemas que as mudanças na matriz curricular poderiam gerar no seu ordenado devido à possível diminuição do número de aulas. Mesmo com esse entrave, os professores decidiram seguir com as propostas de mudança.

Problemas como os que mencionamos, de acordo com outros depoimentos, foram apontados como justificativa para que outras escolas sequer aderissem ao ProREM. Isso demonstra que a falta de profissionalismo por parte das unidades escolares pode, também, impedir que diversos projetos avancem. Evidentemente, esse problema não pode recair somente sobre as unidades escolares, posto que a carreira do magistério tem sido historicamente massacrada pelo poder público. Essa situação configura um dilema que o sistema educacional deve enfrentar.

No trecho final do depoimento acima, a professora faz uma reflexão que pretendemos destacar. Existia um desafio colocado pelas diretrizes do programa: o trabalho integrado. A declaração constrói uma questão: como trabalhar de maneira integrada dentro de um currículo disciplinar que foi dividido por áreas do conhecimento?

Conforme apresentamos no capítulo anterior, dentre as concepções dos Programas, existia a necessidade que as escolas desenvolvessem um currículo integrado, que mantivesse a base comum nacional por disciplina e, ao mesmo tempo, que agrupasse as disciplinas por áreas do conhecimento. Visto de outra maneira, esse objetivo pretendia que os professores aproximassem disciplinas de áreas afins, como Geografia e História, mas guardava os desafios maiores para outro momento, como, por exemplo, aproximar a Matemática das Artes.

Inicialmente, a solução encontrada para esse desafio foi interessante. Os professores começaram a aproveitar os projetos coletivos que a escola já possuía, como a “Feira do Conhecimento”, para experimentar o planejamento de tarefas coletivas. A existência dessa realidade contribuiu para o andamento dos Programas

posteriormente, uma vez que os professores foram se habituando a trabalhar de maneira coletiva.

Após esse período inicial de discussões em torno da implementação dos Programas e de organização da maneira de trabalhar, os professores definiram qual seria a matriz adotada para a escola, quais mudanças poderiam ser introduzidas inicialmente e outras que seriam adotadas com o tempo.

Dentre os debates suscitados pelas diretrizes pedagógicas da Reforma, e que motivou esses professores para a atitude de mudança, foi recorrente encontrarmos reflexões acerca de qual seria o papel da escola, do conhecimento, do aluno e do professor. Ora, a insatisfação com o sistema de educação levanta tais indagações. Para que fosse possível elaborar um novo currículo, os professores tiveram que ampliar suas concepções a respeito de qual escola pretendiam construir. Especificamente, sobre o ensino médio, o debate promovido nesse contexto suscitou conceitos e categorias que discutimos nos capítulos anteriores, vejamos:

O que queremos para os alunos? O que a escola pode fazer deles? O ensino médio tem essa discussão. Você ensina para eles o que é necessário para fazer uma faculdade? Você ensina para eles o que eles vão precisar somente dentro da sua comunidade? A escola muitas vezes tem dificuldade de pensar isso. Existem escolas que trabalham apenas com foco no vestibular. Isso não é muito comum, porque existem outras políticas voltadas para o vestibular, como o PROUNI e as cotas. Antes essa questão de passar numa Federal era muito importante, hoje isso mudou. No nosso caso, temos muitos alunos da zona rural, e eles nunca iam sair daquilo ali. Tínhamos que pensar tudo isso. Muitos alunos não pensavam em seguir os estudos, o ensino médio para esses alunos estava bom. Então tínhamos que pensar um currículo com base nessa realidade. (GONZAGA, 2013)

Em outro depoimento, a reflexão sobre o que apontamos também aparece:

Sim, finalmente eu via no ensino médio uma revolução que já tinha começado no ensino fundamental, que era o ensino ser voltado para a atividade, para o projeto, e não para o conteúdo. O conteúdo é uma ferramenta para se chegar a algum lugar. No ensino fundamental já se tinha conseguido isso. Mas no ensino médio é aquele monte de listagem de conteúdo, para passar no vestibular, tudo organizadinho! Era assim no ensino médio desde que eu comecei a trabalhar. Então eu senti que foi a primeira vez que eles deram uma modificada nesse processo e baseados nos PCN's, o que não era nenhuma novidade. Eu não vi nenhuma novidade, sempre baseado naquilo que já tinha sido pensado há muito tempo e que ninguém aplicava. De repente

eles pensaram, vamos aplicar. Uma coisa que a gente viu no Rio de Janeiro foi que o ensino médio tava muito ruim, e está muito ruim. Por isso que há esse desânimo dos professores, esse desânimo dos alunos, por quê? Porque aquilo não bate com o que eles precisam. É aquele monte de conteúdo, aquele monte de prova. Além das provas que eles fazem, ainda tem as provas diagnósticas de órgãos de fora. Ou seja, o cara vive fazendo prova. Então acaba que fica uma coisa que o aluno tem que estudar para o conteúdo. No Ensino Médio Inovador isso era o contrário, era você propor questões, propor projetos, era integrar. Isso era uma coisa boa também. Geralmente as disciplinas ficam todas quietas, cada uma no seu canto, de maneira isolada. E no Ensino Médio Inovador tinha que fazer por equipes de área, integrar a escola toda. E nós fizemos isso muito direitinho no Colégio. Foi muito positivo! Deu muito trabalho, fazíamos muitas reuniões e procurávamos fazer tudo em conjunto, procurar temas em conjunto. Isso ajudou todo mundo a integrar o programa e os conteúdos. (ANDRADE, 2013)

Percebemos que os professores debateram qual era a situação do ensino médio no Brasil. Nesses depoimentos podemos notar que existia a preocupação em conferir um sentido à formação que a escola deveria e/ou poderia oferecer aos seus alunos. No primeiro depoimento, há uma reflexão que demonstra o impacto de políticas como o PROUNI para as concepções de ensino médio e seus respectivos objetivos. Anteriormente, quando tínhamos poucas vagas nas universidades públicas, e poucos programas de financiamento para alunos carentes cursarem as universidades particulares, era importante que o ensino médio atendesse à demanda dos vestibulares. Ao que parece, essa situação vem se modificando. Esse mesmo questionamento aparece no segundo depoimento e, também, em outros trechos que não destacamos. Isso demonstra que essa discussão surgiu no contexto da Reforma, e os professores concordaram que esse tipo de objetivo não constitui, de maneira central, a identidade do ensino médio.

Existia, portanto, a preocupação de que o currículo fosse repensado diante das necessidades da escola. Ao indagarem “que aluno temos?”, “que conteúdo ensinamos?”, e projetarem suas ações, os professores acreditavam que estavam saindo de uma condição de inércia. Definiram, em acordo com as diretrizes dos Programas, que o objetivo dos conteúdos não se pautaria nas provas dos vestibulares, ou seja, o ensino médio não foi compreendido como uma etapa anterior à formação superior, o que ocorre em algumas situações. Diferente disso, na concepção desses professores, essa etapa da educação básica deveria ter uma finalidade própria, baseada num currículo voltado para a dimensão cotidiana, cujo

foco pedagógico seria desenvolvido, sobretudo, repensando o papel do conhecimento para a vida do aluno.

É perceptível que os professores tinham a consciência de que essa problemática sobre o ensino médio não era algo que fora colocado pela Reforma. Tal como apresentamos no capítulo anterior, existiam conceitos nos Programas implementados que foram herdados de legislações anteriores, e que não haviam sido aplicados na rede pública goiana. Acreditamos que essa não seja uma especificidade do estado de Goiás. De acordo com os depoimentos, durante o curso que ocorreu no Rio de Janeiro, os professores do CECCO se depararam com situações semelhantes em outros estados. Ao acionar referências como os PCN's (BRASIL, 1999), a depoente demonstrou que o debate ocorrido naquela escola não foi raso em relação às concepções apresentadas aos professores por meio dos Programas.

Dentre as diretrizes previstas para os Programas, a implementação das disciplinas opcionais foi destacada em todos os depoimentos. De acordo com os documentos, a escola deveria ofertar cerca de 20% da carga horária em disciplinas diferenciadas, preferencialmente voltadas para as vocações dos alunos e da comunidade em geral. Tratava-se, desse modo, de disciplinas que estavam focadas na contextualização dos conteúdos e/ou para os maiores problemas pedagógicos diagnosticados pelos professores, tal como dificuldades em leitura, matemática, interpretação ou situações semelhantes:

Quando inaugurou o currículo e, principalmente, quando se pensou nas disciplinas opcionais, elas eram justamente para pensar a realidade local. Tanto que as primeiras foram mais voltadas para turismo, a cidade como cidade turística, as disciplinas de Atendimento ao Público, não me lembro mais quais disciplinas. Mas a gente pensou a relação da cidade com o turismo e o que a cidade estava precisando como mão de obra, ou seja, o que precisava de capacitar mais as pessoas. Bem, levamos em consideração os interesses deles também, com relação ao universo jovem. Fizemos pesquisas com eles, para que os alunos dessem sugestões de disciplinas que eles gostariam de ter. Eu acho que as dificuldades foram de adaptação, até mesmo de os professores entenderem qual era a proposta da disciplina. E dos alunos entenderem isso também. Mas a partir do momento que elas começaram a caminhar, tanto os professores, quanto os alunos, nas pesquisas que fazíamos de opinião, eram muitos elogios. Os professores gostavam de trabalhar com um número menor de alunos e com o conteúdo diferenciado. Os alunos gostavam de escolher o que estudar e da dinâmica. Eu avalio como muito positivo. Havia dificuldades em relação ao material e de

espaço, isso dificultou um pouco. Chegou até termos um problema de dois professores terem que dividir o mesmo espaço. Depois tentamos resolver esse tipo de problema. No primeiro ano, sem verba, foi mais difícil, faltava material e faltava tudo. Depois quando veio a verba do MEC, e que podíamos contar com material para pensar tudo isso, deu uma melhorada. Mas, mesmo assim, faltou verba. A gente queria pensar em outras coisas, em disciplinas de música, de produção de vídeos, enfim. Existia uma necessidade maior do que a verba que recebemos. Melhorou mas não resolveu. Até porque recebemos somente uma verba. Nós sentamos entre os professores e verificamos qual eram as prioridades. Nós tínhamos que dividir essa verba também com a compra de materiais de custeio. (COSTA, 2013)

Com relação a essa etapa do Programa, verificamos que os professores fizeram uma pesquisa junto à comunidade local procurando identificar, em meio às oportunidades de trabalho existentes, quais eram as maiores dificuldades observadas com relação à atuação dos jovens. Em geral, as dificuldades eram as mesmas que impediam o desenvolvimento escolar: pouca capacidade de leitura e produção textual, dificuldade na aplicação da matemática e pouco conhecimento em história local, geografia regional e biologia³⁰.

Outra preocupação com relação à inserção das disciplinas opcionais estava no desenvolvimento de atividades voltadas para a prática, que articulassem os conhecimentos apreendidos nas demais disciplinas com o cotidiano em geral. Para tanto, os professores optaram por realizar pesquisas com os alunos para diagnosticarem quais eram os anseios com relação ao tipo de conhecimento que deveria ser desenvolvido. Ainda sobre essa articulação, os professores optaram por trabalhar com um número reduzido de alunos durante as disciplinas opcionais. A justificativa estava no fato de que essas disciplinas permitissem maior interação aluno-professor e que o tempo pudesse ser aproveitado melhor. Cabe considerar, ainda, que, durante a realização dessas aulas, a estrutura organizacional da escola era completamente alterada, posto a necessidade de aproveitar melhor os espaços fora da sala de aula, uma vez que o número de turmas dobrava, e os alunos de séries diferentes podiam optar pela mesma disciplina, modificando, dessa maneira, a interação entre jovens com tempo de escolaridade distinto.

Mediante as informações levantadas, elencaremos algumas disciplinas desenvolvidas pelo CECCO durante esse período: 1. Atendimento ao Público; 2.

³⁰ Pirenópolis é uma cidade histórica e com atrativos turísticos/culturais voltados para o meio ambiente.

Matemática Financeira; 3. Produção de Vídeos; 4. Jogos de Raciocínio; 5. Leitura e Produção Textual; 6. Geometria; 7. Práticas Esportivas; 8. Educação Ambiental; 9. História de Goiás; 10. Informática básica; 11. Música; 12. Espanhol; 13. Inglês, dentre outras.

De acordo com a pesquisa que realizamos, existiram muitas dificuldades nesse processo, o que acabou prejudicando a experiência. Embora tenham concordado que essa experiência foi, em geral, bastante positiva, os professores indicaram alguns problemas enfrentados, tal como ausência de material específico, falta de verba para a expansão das atividades e de estrutura física para o desenvolvimento das atividades propostas. Com relação a este último, quase todos os professores consideraram como um dos maiores problemas enfrentados:

Muito difícil por causa do espaço. Havia alunos nos corredores, e em todos os lugares da escola. Essas disciplinas poderiam ser mudadas a cada semestre. A gente usava todos os espaços disponíveis, porque não tinha espaço. Tinha proposta de construção, mas tudo muito demorado. O projeto de ampliação prometido até hoje não saiu. O que saiu foi o que a gente conseguiu com a ajuda da comunidade. O outro eles já perderam na Secretaria de Estado. Não tivemos apoio nesse caso. Chegaram até fazer licitação, mas quando passa o tempo de execução, temos que fazer de novo. Daí fomos em busca disso, e a comunidade escolar conseguiu fazer muita coisa com o apoio de comerciantes e de todos que puderam doar e que acreditaram que íamos fazer de verdade. Construímos três salas grandes, uma em que funciona a biblioteca, outra virou o laboratório e a outra que era de múltiplo uso, geralmente sala de aula mesmo. Isso ajudou muito, mas não solucionou o problema. Ainda faltava muito coisa. A comunidade doou tijolo, cimento, e nós fizemos isso. Nasceu nessa fase de animação e de autoestima que a gente estava. (SANTOS, 2013)

Ficam explícitas as particularidades que auxiliaram e justificaram parte dos objetivos alcançados durante a experiência dessa escola. Diante da falta de espaço, a comunidade escolar se organizou e conseguiu construir alguns dos espaços necessários para o desenvolvimento do Programa. Nesse ponto, poderíamos retomar a crítica construída por Krawczyk (2005) e analisarmos essa situação a partir de categorias como a de abandono das funções do Estado. Porém, o trabalho realizado pelos professores, de acordo com as informações que obtivemos, foi reconhecido pela SEDUC/GO, que aprovou, inclusive, a construção de novos prédios e estruturas que pudessem atender às demandas do CECCO. Visto dessa maneira, não houve abandono, uma vez que a licitação e o projeto foram

elaborados. Então, por que não ficou pronto? Por que não corroboramos com a ideia de abandono? Ora, o problema nesse caso, e que vem sendo comum em outras instituições públicas, é que as obras passam por processos muito burocráticos, em diversas instâncias, e acabam sendo superfaturadas ou, ainda, os recursos são desviados de suas finalidades. Sobre o caso específico do CECCO, não obtivemos respostas da SEDUC/GO sobre o que ocorreu com a verba destinada à ampliação do Colégio.

Outro aspecto identificado pela investigação está relacionado à forma de organização das disciplinas por áreas do conhecimento e que tipo de impacto isso produziu na prática pedagógica dos professores. Sobre esse fundamento da Reforma, certamente as mudanças não seriam simples, visto que a organização do planejamento por área exigia mudanças na rotina dos professores e modificação dos conteúdos disciplinares. De acordo com as diretrizes dos Programas, a reorganização do planejamento deveria incluir novas perspectivas de aprendizagem, como a “superação da mera memorização”, “valorização da leitura em todos os campos do saber”, “contemplar atividades integradoras”, o “desenvolvimento do espírito inventivo”, adotar a “metodologia de problematização como instrumento de incentivo à pesquisa”, dentre outros (BRASIL, 2009).

Analisando tais direcionamentos, bem como os depoimentos dos professores, intuímos que o objetivo dos Programas estava voltado para a modificação da cultura de planejamento pedagógico existente nas redes estaduais, onde imperava um pragmatismo crônico de sistematização dos conhecimentos a partir dos livros didáticos e de experiências repetitivas e anacrônicas. Podemos verificar essa mudança de atitude em declarações como esta:

A gente sentava com os professores da área, pegávamos um tema, um tema gerador, e a partir daquele tema a gente distribuía as atividades. E a partir daquilo a gente aplicava na área de exatas tudo aquilo que havia sobre o tema, em Matemática, Física e nas outras disciplinas. Não que a gente tenha abandonado o conteúdo das séries, mas a gente tentava sincronizar o conteúdo. Ah, você vai dar aula de Biologia, mas eu estou precisando que os alunos saibam trabalhar com gráficos, só que gráficos eles vão ver em Matemática somente no final do ano. Daí a gente tentava remanejar o conteúdo para o começo. Não rendia plenamente, mas já melhorou muito. Você entrava na sala e o aluno já falava, o professor tal já falou sobre isso mesmo. Quer dizer, tava melhorando, uma coisa tava encaixando na outra. Tava dando um seguimento bom. Eu gostei! (SILVA, 2013)

A maneira de planejar os conteúdos adotou novas formas. Anteriormente as disciplinas eram pensadas de maneira separada, havendo pouco diálogo entre os professores. O planejamento por área facilitou a organização dos conteúdos nas séries e simplificou as atividades das disciplinas. Antes desse modo de planejar, muitas vezes, os professores acabavam repetindo conteúdos ou dificultando o aprendizado em outros. Na avaliação dos professores, a nova metodologia permitiu resolver alguns problemas que existiam. Porém, algumas dificuldades continuaram existindo.

As alterações na rotina do planejamento incidiram na forma de ministrar o conhecimento em sala de aula. Ao ressaltar que o foco da aprendizagem deve estar no aluno e criticar as concepções “conteudísticas”, o Programa permitiu modificar a relação com o tempo de aprendizagem na escola:

A gente tinha maior liberdade para passar o conteúdo e a aprendizagem. Se uma turma tinha uma dificuldade, a gente podia passar mais tempo em cima daquela dificuldade do que aquela obrigatoriedade em cumprir à risca o que era determinado, certo? A minha maneira de planejar mudou em relação à questão de pesquisar, de usar novas metodologias, de usar o laboratório. O interessante em trabalhar com competências e habilidades, é que cai por terra os conceitos de nota, de números, a gente passa a trabalhar o aluno num todo. A gente vai com o conteúdo e a gente trabalha o aluno num todo. Eu posso dizer assim que as aulas passam ser mais humanizadas, a gente passa a trabalhar o aluno num todo. (FONTES, 2013)

Mudanças como as apresentadas nesse relato são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Para os professores, era importante respeitar as dificuldades de aprendizagem existentes em cada turma. Em outras situações, havia uma pressão para cumprir metas de conteúdos, esquecendo-se que pouco adiantava seguir o cronograma se as turmas permaneciam no estágio anterior. O resultado dos processos determinados era a existência de uma burocracia irreal em relação ao que foi apreendido pelos alunos. Por outro lado, a mudança desse entendimento provocou resultados satisfatórios, como podemos perceber em outro relato:

Naquela época, o planejamento coletivo foi muito significativo. O trabalho realizado junto resultou no fortalecimento da instituição, com mais certeza do que estava fazendo. A gente sentava de 15 em 15 dias para conversar. Não solucionávamos todos os problemas, mas o

fato de conversar coletivamente deu força conjunta. Houve mais qualidade porque no trabalho isolado o aluno tem dificuldade de entender os conteúdos. A partir do momento em que todos planejam juntos, cada um na sua disciplina, mas em conjunto, trocando ideias, o aluno começa a fazer associação daquilo que ele está aprendendo. Muitas vezes eles falavam assim, o professor de Arte tá dando aula de História? Então os conteúdos começaram a interagir e os alunos começaram a fazer a ligação. Deixamos de trabalhar de forma compartimentada. Essa é uma questão histórica da nossa própria formação. Em muitas reuniões os professores sentiam vontade de abandonar a proposta devido à dificuldade. Era muito mais fácil fazer individualmente. Agora temos que fazer um olhando o do outro. Então isso foi difícil demais, mas proveitoso. No fim, muita coisa foi valiosa para nós enquanto equipe e corpo docente. (CURADO, 2013)

Ao observarmos essas pontuações, pode-se inferir que as mudanças no planejamento alcançaram as salas de aula. Segundo o que foi relatado, os resultados foram positivos, uma vez que os alunos começaram a articular os conhecimentos de acordo com as propostas do planejamento dos professores. Ademais, o corpo docente, mesmo tendo enfrentado dificuldades em modificar a rotina de trabalho, atribuiu a essa mudança significados positivos.

Na sequência das modificações que foram implementadas no CECCO, a questão da semestralidade foi bastante comentada pelos professores. Apesar de ser uma diretriz prevista nos Programas, não era obrigatório que as escolas modificassem o regime anual. Ao repensarem a estrutura do ensino médio, eles optaram por dividir as três séries existentes em seis etapas distintas. Tratou-se, portanto, de adotar uma organização similar ao que ocorre em grande parte dos cursos universitários.

Embora em alguns depoimentos os professores tenham atribuído indicativos positivos, nessa mudança de regime, na maior parte dos casos esse foi considerado um fator problemático em termos de organização. Com relação aos indicativos positivos, no regime semestral, o tempo de duração de curso obrigou o aluno a adotar um comportamento diferenciado com relação ao seu aprendizado. Isso porque, no regime anual, o aluno possuía quatro bimestres para obter as notas necessárias para a aprovação; isso permitia que o aluno tivesse desempenho abaixo da média em pelo menos dois bimestres. Por outro lado, no regime semestral, os alunos teriam que alcançar média em todos os bimestres. O resultado disso foi que, inicialmente, por conta da adaptação tanto dos professores como dos alunos, o índice de reprovação aumentou consideravelmente. Para termos uma noção dos

números, haviam 134 alunos matriculados no primeiro semestre do ensino médio em 2009, quando começou a semestralidade. Destes, 42 foram reprovados, o que corresponde a uma taxa de 32% do total de alunos matriculados nesse período.

Ainda com relação às críticas à semestralidade, encontramos reflexões que demonstram como a questão da estrutura e da organização falhou frente aos desafios colocados. Mesmo que os professores tenham considerado aspectos positivos nessa parte do processo, os depoimentos demonstram que houve problemas graves:

Digamos que a semestralidade não foi muito legal não. Para os alunos, o que eu percebi, foi que os eles acordavam mais cedo para recuperar suas notas, pra tentar estudar. Mas com relação à organização, de o aluno dever seis meses e no outro ter que pagar, acho que tumultuou muito para o professor e para a secretaria. Você não sabia que aluno era de qual série, passava aluno para o noturno, voltava para o diurno. Eu achei isso muito tumultuado. É uma ideia boa, mas tem que ter estrutura para oferecer. Porque o aluno terminava o primeiro semestre, mas aí ele não conseguia alcançar a média, e ia para o segundo semestre normalmente. Daí, no outro ano, ele voltava de novo. Eu achei que ficou bagunçado. Teria que ver uma outra maneira de continuar. Chegou um momento que virou uma bola de neve que até hoje tem aluno devendo matéria que ele nem sabe mais de qual série que ele tava. Acho que no começo desse ano consegui dar uma organizada nisso aí. Mas até então era assim. Depois de um ano e meio que tava essa semestralidade não se sabia mais o que fazer com os alunos atrasados. Dessa parte aí eu não gostei. Era bom para os alunos porque eles acordavam para estudar, mas para o professor e para a secretaria foi difícil. (SILVA, 2013)

Diante de tais relatos, consideramos que a implementação da semestralidade gerou mais problemas do que soluções naquele contexto. Se por um lado existiram alunos que se adaptaram melhor à organização por semestre, por outro, a escola não conseguiu lidar com os alunos repetentes de maneira satisfatória. Fatos como esse criaram um acúmulo de problemas que foram postergados e/ou resolvidos de forma imediatista.

Em suma, na opinião dos professores, a proposta de semestralidade possuía potencial em transformar a postura do aluno frente às suas responsabilidades com o curso. Como se tratava de uma experiência, pensaram num processo em dois momentos. Primeiramente, a ideia seria criar a cultura semestral na escola, dividindo o ano letivo em dois momentos distintos, ou seja, o ensino médio em seis períodos.

No segundo momento, pretendiam separar os conteúdos por semestre, diminuindo o número de disciplinas e aumentando a permanência do professor com os alunos. Por exemplo, no primeiro semestre os alunos teriam disciplinas como Física, Artes e História, e no segundo, Química, Filosofia e Geografia. Disciplinas como Português e Matemática, por possuírem maior número de aulas, seriam mantidas em todos os semestres. Entretanto, não tivemos acesso a exemplos concretos de como seria essa nova matriz curricular de fato. E não houve tempo para que a escola avançasse na questão da semestralidade.

Outro ponto de divergência entre os professores diz respeito ao financiamento. Encontramos declarações de professores que se sentiram contemplados com os recursos que foram destinados à realização das atividades previstas no Plano de Ação do Colégio e outros que nos deixaram dúvidas com relação ao dinheiro investido. Apesar das discordâncias, foi unânime a opinião de que durante o período da Reforma curricular a escola contou com aumento de recursos e melhoria em suas condições operacionais, desde materiais pedagógicos até aumento do número de servidores. Vejamos:

Estávamos indo num caminho bacana durante o Programa. A orientação era melhor. Nós tínhamos o suporte para fazer, nós precisamos disso, de respaldo. A gente precisa de segurança para fazer. O aluno precisa de segurança naquilo que fazemos. Na época do ProEMI nós tínhamos um laboratório que funcionava, a gente tinha pessoas responsáveis por auxiliar nas aulas. A escola tem material, mas precisa de apoio. Nós não temos tempo de fazer tudo que temos que fazer. A escola é muito pouco atrativa, e na época do ProEMI você tinha essa preocupação, a reflexão era outra. Precisa ser interessante para funcionar, precisa ser bacana para funcionar. (PIRES, 2013)

Nesse trecho fica claro que a professora estava insatisfeita com a realidade na qual a entrevistamos. Entretanto, a mesma evidencia que durante o Programa a escola vivenciou condições de suporte diferenciadas em relação a outros momentos. Vejamos outro exemplo:

Durante o ProEMI recebemos muito dinheiro, a biblioteca deu um salto em termos de livros, nunca vi entrar tantos livros na escola. Foram montados dois laboratórios de informática, funcionando. Laboratórios de química, recebemos dois. Financiamentos para projetos e viagens também ocorreram. Tivemos vários cursos de capacitação bons e não como agora que vem um cara com uns

slides e diz que deu um curso pra gente. Ocorreram coisas grandes com bastante impacto. Teve dinheiro investido nisso. Material didático, como os livros por exemplo, antes dessa fase os alunos do ensino médio não recebiam livros. Foi nessa fase que os alunos começaram a receber outros livros, com um grande impacto. Isso é investimento chegando. Havia dinheiro para a escola bancar projetos dentro dela. Chegou um momento em que estávamos com um dinheiro razoável para a realização da feira cultural, por exemplo. Era tudo bancado pela escola, com orçamento organizado, sabendo o que a gente vai gastar. (GONZAGA, 2013)

Torna explícito que a escola conseguiu realizar vários projetos com as verbas destinadas. Porém, verificamos que as verbas e os recursos que chegaram para a escola durante o período de Reforma não ocorreram de modo contínuo, conforme fora prometido no acordo dos Programas. Observemos outro depoimento sobre o financiamento:

O financiamento, até onde eu acompanhei, porque eu estava no conselho, o que havia sido prometido inicialmente foi cumprido. No ProEMI existiam etapas a serem cumpridas. A cada etapa recebia um financiamento. No último financiamento que nós elaboramos, a gente ia equipar a escola com um estúdio, equipamentos de data-show, laboratórios, que era a etapa final de criação da semestralidade. Eu, que trabalhava na área de Física, montei um currículo todo voltado para a questão da semestralidade. Quando foi para a verba ser direcionada para nós, o governo que recém assumiu, simplesmente cortou tudo. Aí nós nesse ponto ficamos perdidos. Era uma verba muito grande, com reforma na escola, construção de vestiários, construção de prédios, reformas na parte administrativa, equipar a escola com recursos multimeios, dentro de todos os projetos, tudo foi feito dentro de todos os projetos, nós tínhamos sido agraciados com essa verba. Só que tudo isso foi esquecido e a verba não veio. (FONTES, 2013)

Nesse depoimento compreendemos o que ocorreu com relação ao financiamento do Programa. Houve uma fase inicial em que a escola recebeu recursos extras oriundos do ProEMI, além de materiais didáticos diversos. Posteriormente, à medida em que as demandas foram aumentando devido aos desdobramentos do projeto que estava sendo realizado, os recursos foram se esgotando e não supriam as novas necessidades. Ocorreram, inclusive, casos em que professores conseguiram realizar seus projetos e houve situações que faltaram recursos, gerando polêmicas quanto à relevância dos mesmos.

Outro fator determinante, percebido nesse último depoimento, está relacionado ao que ocorre no Brasil quando mudam os governos: a descontinuidade. O CECCO

havia desenvolvido seu projeto e gerado novas demandas. Organizou-se um planejamento de expansão e reforma das estruturas para que fosse possível realizar as atividades propostas. Porém, o financiamento não se efetivou após a troca de governo.

Em última análise, questionamos os professores a respeito de suas avaliações gerais do processo de implementação e desenvolvimento da Reforma curricular. De modo geral, eles compartilham da opinião de que era preciso modificar a maneira como o ensino médio estava estruturado. A crise de identidade dessa etapa da educação causava, e ainda causa, diversos entraves para o desenvolvimento das atividades escolares. Por causa dessa ansiedade com relação ao “o que fazer com o ensino médio?”, a receptividade com os Programas foi positiva e gerou um impacto significativo na profissionalização do trabalho pedagógico realizado no CECCO durante o período. Os significados que o grupo de professores do CECCO atribui ao trabalho que realizou são instigantes para pensarmos como as políticas públicas podem contribuir para que enfrentemos os problemas do ensino médio:

Como professora, eu vejo que a escola tem que funcionar como uma ponte em que o aluno passa e se liga ao mundo lá fora e ao conhecimento. A escola ajuda o aluno a organizar melhor os conhecimentos que já tem e aprofundar esse conhecimento. Ela deve formar cidadão crítico e ciente de suas obrigações. Acho que é isso, como uma ponte, uma passagem. Por isso é importante trabalhar a partir do conhecimento do aluno. Acho que uma coisa importante sobre esse projeto, com relação ao comprometimento de toda a equipe da escola com o novo, isso foi muito válido. Houve mudanças de comportamento. Fomos podados antes de concluir um projeto que hoje estaríamos bem a frente do que estamos hoje. O projeto estava dando certo. O fato de outras escolas não terem conseguido atrapalhou a gente. Aqui tivemos um diferencial enorme e fomos podados. Nós abraçamos o projeto e trabalhamos muito. Inclusive os alunos reconhecem isso. As outras escolas não conseguiram. Mas aqui estava dando certo e estávamos dando certo, apesar dos problemas. Foi válido, tínhamos que ter continuado. Hoje estaríamos bem melhor em termos de ensino. (ANDRADE, 2013)

Verifica-se uma mudança cultural nessa escola. A necessidade de criar um currículo próprio e de trabalhar coletivamente, dadas as circunstâncias da localidade, permitiu que os professores dessem sentido ao que estavam construindo. A autonomia outorgada, mesmo que dentro dos limites da SEDUC/GO e das dificuldades financeiras, permitiu que comunidade e professores se aproximassem mediante seus anseios:

Cada lugar tem a sua necessidade, as suas peculiaridades. É importante que cada escola possa montar o seu currículo, pois cada realidade tem seus desafios. O que foi muito positivo dentro de todo o projeto foi essa liberdade dada para a escola. Tivemos autonomia, isso foi muito bom. Tivemos autonomia de elaborar nosso currículo. Podíamos criar nosso próprio currículo, único. Não era algo pronto, sendo imposto à gente. Isso mexe com o professor, ficamos responsáveis por tudo aquilo que estava acontecendo. Isso é diferente. Só de podermos parar, discutir e tentar mudar, isso foi importante. Os professores se sentiam valorizados. Você sente que você é capaz, tem ideias e elas podem ser colocadas em prática. (GONÇALVES, 2013)

Como se tornar responsáveis por concepções que lhes são exteriores? Essa indagação vai ao encontro do que foi relatado acima. Num movimento contingente de atitude para mudança, oportunidade e organização, esse grupo de professores conseguiu criar e gerir o próprio currículo. Esse fato foi bastante significativo para a educação pública goiana. Para eles, a educação possui um objetivo que, para ser alcançado, as condições necessárias precisam existir. E sem autonomia isso não é possível.

Evidentemente, os Programas foram constituídos de muitas falhas, como na questão do financiamento e da estruturação administrativa, por exemplo. O projeto realizado no CECCO idem. Caso façamos uma pesquisa focada nas concepções pedagógicas existentes nas diretrizes desses Programas, certamente poderíamos fazer críticas e supor que suas prerrogativas são incongruentes, contraditórias e não aptas para oferecerem respostas à nossa condição de desigualdade social, tal como avaliariam algumas correntes do campo de Currículo. Corroboramos com esses autores (KUENZER, 2010; SAVIANI, 2011; FEITOSA, 2011).

Como dissemos de início, a experiência que analisamos foi exitosa, talvez a única situação em que os professores avaliaram positivamente o andamento geral dos Programas no estado de Goiás. Isso ficou sugerido em trechos que destacamos ao longo deste capítulo.

Não obstante, é importante que os significados desse projeto exitoso fosse relatado e analisado, tal como nos propomos. O currículo oculto nessa escola, criado no contexto de implementação da Reforma, acabou tomando direcionamentos para além da comunidade onde se desenvolveu. Esse fato demonstra que essa experiência de Reforma contribuiu para influenciar o surgimento de escolas

autônomas em relação ao currículo oficial, posto que, retomando Apple, os “modelos de simples reprodução e correspondência não podem descrever adequadamente a complexidade da vida” (APPLE, 1989, p. 103). Por mais que indagações a respeito das pretensões da SEDUC/GO ao valorizar a experiência do CECCO possam surgir, de acordo com as nossas concepções teóricas, o currículo oculto se coloca além da reprodução, e apesar dela. Sendo assim, ao compartilharem sua experiência com outras escolas, mesmo que carregada de elementos do currículo oficial, isso possui significados próprios que não podem ser compreendidos como mera reprodução de valores hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrou o novo governo do estado, novo secretário e eles mudaram a proposta. Simplesmente eles chegaram e falaram para a escola que seria diferente. Aí tivemos que mudar. Tiraram toda a equipe que nós tínhamos pelo projeto e a escola ficou só com o professor de sala de aula. Eles mudaram todo mundo e voltaram à estaca zero. Eles pegaram o projeto e jogaram no lixo, sem justificativa, sem nada. (Trecho do depoimento de Gisela Andrade)

Nossa problemática consistiu em investigar os documentos oficiais referentes à Reforma do ensino médio ocorrida em Goiás, analisando seus conceitos e propostas, e confrontá-los com a experiência curricular que se forjou nesse contexto. Procuramos, nesse sentido, investigar como ela ocorreu e quais foram seus significados práticos, de acordo com as informações que obtivemos na ocasião de nossa pesquisa. Para responder a essa problemática, recorreremos a autores como Apple e Sacristán, que possuem estudos bastante reconhecidos no campo de currículo, sobretudo quando estes o abordaram relacionando-o ao cotidiano da atividade docente.

Dessa maneira, construímos um caminho de pesquisa que evidenciasse o contexto geral da Reforma, mas que, por outro lado, ressaltasse a importância de algumas ações que estiveram presentes para além da condição prescritiva dos currículos escolares. Por termos vivenciado esse momento em nossa experiência como docentes da rede estadual de Goiás, creditamos muitos méritos ao trabalho realizado no CECCO durante esse período. Porém, reiteramos que adotamos cautela ao produzir significados com relação ao contexto mais amplo a ele inerente.

A Reforma curricular pesquisada representou um marco importante para o ensino médio da rede pública de Goiás. Embora nossa análise tenha encontrado elementos contraditórios nesse processo, tal como as dimensões alcançadas pela autonomia escolar, consideramos que as mudanças foram representativas para os sujeitos sociais envolvidos. Mesmo que se possam questionar os significados do conceito de autonomia escolar no contexto das reformas educacionais em curso no Brasil — como tentamos problematizar —, a espelho do que vem ocorrendo em outros países da América Latina, como é o caso do Chile, por exemplo³¹, é preciso

³¹ Krawczyk (2005) analisa o modelo educacional que vem se desenvolvendo no Chile. De acordo com a autora, a educação pública chilena passa por mudanças que tem aumentado a participação privada na organização dos sistemas de ensino, o que vem diminuindo a responsabilidade do Estado chileno com o compromisso de oferecer educação gratuita e de qualidade. Ao transferir a responsabilidade da educação para os agentes escolares, o governo chileno tem avançado no

fazermos análises que levem em consideração as peculiaridades do estado de Goiás. Para tanto, procuramos destacar uma experiência que foi encerrada, não por seus agentes diretos, mas pela descontinuidade existente nas políticas públicas brasileiras.

Se por um lado a transferência de responsabilidades pode diminuir o ônus do Estado com relação ao seu papel de provedor do sistema de ensino, por outro lado, a falta de autonomia existente no ensino público do estado de Goiás representa, de fato, a impossibilidade de melhoria desse sistema.

Por meio das declarações dos professores, buscamos mostrar como a situação de inércia no ensino público pode ser superada quando criadas as condições necessárias. Não afirmamos, porém, que os professores do CECCO conseguiram resolver todos os problemas existentes naquela escola. O objetivo, antes disso, era de contribuir para o debate sobre currículo por meio de uma experiência diferenciada que ocorreu em Goiás.

Como realizamos este trabalho recentemente, após pouco mais de 18 meses em que foi decretado o fim do projeto de reformulação pelo atual governo, a insatisfação ficou evidente diante das novas diretrizes da SEDUC/GO. De certa forma, a Reforma que analisamos aparece como um hiato na fala dos professores, onde o *antes* e o *agora* estão intercalados em meio a uma experiência de abertura e liberdade para a organização da atividade escolar. Não podemos desconsiderar esse fato!

Entretanto, estamos cientes de que há a necessidade de captar maiores informações e aprofundar nossas análises com relação à inserção desses Programas no novo Plano Nacional de Educação. Trata-se de um período recente e, portanto, os desdobramentos não podem ser previstos. Por outro lado, ao utilizarmos a pesquisa em educação para evidenciar fatos como o que abordamos, podemos compreender quais são os direcionamentos que estão sendo construídos em relação ao ensino médio.

Recentemente, revisitamos professores que fizeram parte dos Programas durante o período que escolhemos para pesquisar. Tivemos grandes surpresas que merecem compor a parte final desta pesquisa que, por ora, se encerra.

processo de privatização da educação pública. Ainda com a autora, estratégias parecidas têm sido adotadas no Brasil através de *slogans* como “amigo da escola” e de programas como o “Adote uma Escola” e “Parceria Empresa-Escola Pública”.

Muitos professores entrevistados, que à época da pesquisa ainda trabalhavam na escola, acabaram desistindo da profissão, outros solicitaram aposentadoria e muitos preferiram ser transferidos. Acreditamos que a interrupção repentina da Reforma contribuiu para esse mal-estar docente na comunidade do CECCO. Segundo as informações que obtivemos junto à secretaria do colégio, a condição atual do quadro docente é completamente distinta com relação ao período anterior, sendo a maior parte composta por contratos temporários.

Além disso, o clima de insatisfação e a sensação de retorno ao imobilismo ficaram evidentes ao interpelarmos esses professores pelos corredores e questioná-los quanto ao andamento da atual gestão da SEDUC/GO. Fomos informados de que o ProEMI continua em curso na escola, e que a verba do MEC voltou a ser depositada na conta da escola no ano passado, ou seja, eles podem contar com cinquenta mil a mais por ano para realizarem suas ações pedagógicas. O nome do Programa foi substituído no estado de Goiás por “Projeto Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro”, desenvolvido em parceria entre a SEDUC/GO e o Instituto Itaú Unibanco.

Entretanto, o projeto continua de maneira completamente diferente do que ocorreu no período em que o estudamos, sobretudo com relação à autonomia escolar e ao currículo. Atualmente, por determinação da nova gestão da SEDUC/GO, os professores não podem escolher os conteúdos e as formas de abordagem em suas disciplinas, tal como previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³². Eles recebem um planejamento onde está contido todo o conteúdo que devem desenvolver ao longo do ano. Além disso, há um rígido controle administrativo para saber se esses conteúdos estão sendo cumpridos ou não.

Aos professores que cumprem regularmente a cartilha do governo e não faltam às aulas, é oferecido um bônus no valor de até dois mil reais/ano³³. Essa situação,

³² A Resolução n.º2, publicada pelo Conselho Nacional de Educação em 30 de Janeiro de 2012, reiterou que as atividades escolares devem ser pautadas nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar, tendo como fundamento a pluralidade de ideias e o desenvolvimento da autonomia e participação efetiva da comunidade escolar na organização dos currículos. Por meio dessas e outras concepções que aparecem nesse documento, consideramos que as políticas que vem sendo adotadas pela atual gestão da SEDUC/GO estão em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

³³ Programa de Estímulo à Regência - Reconhecer. Esse Programa foi criado pela SEDUC/GO no ano de 2011 com o objetivo de bonificar os docentes que exercem sua atividade em sala de aula. O valor do bônus varia de acordo com a carga horária do professor, frequência e assiduidade na entrega dos planos de aula.

diferentemente daquela que estudamos, gerou um clima de desarticulação entre o corpo docente, uma vez que a gestão escolar se vê obrigada a gerenciar o cumprimento das normas excessivas e, conseqüentemente, definir aqueles que têm, ou não, direito ao bônus.

O que permanece em relação ao projeto anterior é o aumento da carga horária anual e algumas das disciplinas opcionais. Porém, no caso das disciplinas, elas não são elaboradas pelos professores continuamente. Tampouco os alunos podem sugerir mudanças.

Fatos como os que constatamos no final da nossa pesquisa contribuem para pensarmos sobre a condição do sistema de educação brasileiro e a maneira como as políticas públicas são construídas. A reação dos professores que se aposentaram e/ou saíram da escola após a finalização do processo que estava sendo construído demonstra, por exemplo, como eles ficaram frustrados com relação ao sistema educacional. Notoriamente, houve um grande desrespeito com o trabalho que fora construído no contexto da Reforma. Nessa mesma linha, demonstra como é insustentável a aplicação de políticas de governo sem uma avaliação séria sobre o andamento das políticas de Estado que estão sendo construídas. As disputas partidárias pelo poder não podem continuar delimitando direitos sociais constituídos.

Mesmo diante da consciência de que a educação fica com o ônus por ser permeada por essas disputas de poder, nas quais se inserem os conflitos inerentes ao Estado, compreendemos esse fenômeno para além das instituições de ensino. Elas configuram parte integrante de um modelo de educação que é transmitido por meio de todos os processos sociais, os quais constituem os valores culturais hegemônicos. Como parte integrante, a escola é marcada por contradições e conflitos.

A forma como abordamos o caso da Reforma Curricular em Goiás procurou evidenciar como os sujeitos sociais que participaram daquele processo se apropriaram das condições objetivas que foram dadas pela SEDUC/GO para que cada escola pudesse repensar o seu papel na sociedade. Nesse sentido, os professores do CECCO foram instigados a repensar suas práticas pedagógicas, a gestão democrática e o papel do conhecimento escolar atualmente. Ao realizarem essa tarefa, anteriormente negada por uma estrutura curricular prescritiva e autoritária, inevitavelmente foram reconstruindo a maneira como eles próprios operam o sistema de ensino. Ou seja, os professores desenvolveram outra

consciência com relação ao seu papel enquanto parte de um sistema social, ampliaram suas concepções sobre o papel dos currículos na educação formal, bem como de suas responsabilidades quanto ao mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Org.) *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000069.pdf>, acesso em: 27/05/2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANGELUCCI, C. B & KALMUS, J. & PAPARELLI, R. & PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan/abr. 2004.
- ANTONIAZZI, Maria Regina F.; NETO, Alberto Álvaro V. Leal. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. In: *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 4, São Cristóvão-SE, 2010 *Anais*, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio>>, acesso em: 13/08/2011.
- APPLE, Michel W. *Educação e Poder*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1989.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Org.). *Escolas democráticas*. São Paulo, Cortez, 1999.
- APPLE, M. W. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, p. 23-48, jan/jun, 2005.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília, DF: PROEP, 1998.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução N°3, de 26 de Junho de 1998, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>, acesso em: 19/10/2012.
- BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>, acesso em: 18/10/2012.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. *Educação profissional: legislação básica*. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.legislação.planalto.gov.br>, acesso em: 19/10/2012.

BRASIL. MEC/SEB. Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador / set. 2009. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>, acesso em: 09/05/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistema de ensino no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012, disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>, acesso em: 03/04/2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out.-dez. 2010.

FEITOSA, André. *Ensino Médio à bolonhesa temperado com trabalho como princípio educativo*. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br>>, acesso em: 03/05/2011.

FONSECA, Genaro Alvarenga. Reflexões a respeito da ideia de fracasso escolar. *Revista Caminhos da Educação*, Unesp/Franca, v.2, n.1, p.1-16 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n.92, Especial out. 2005, p.1087-1113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*, n.14, 2000.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan/abr. 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO). *Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para a qualidade*. Goiânia, 2009.

GOIÁS. SEDUC/SEM. *Referenciais Curriculares – Ensino Médio* (versão preliminar), 2009b. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br>, acesso em 19/10/2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO). Portaria nº5723, de 06 de outubro de 2010.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2005.

LEÓNTIEV, Alieksei. O homem e sua cultura. In: LEÓNTIEV, Alieksei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978. p.261-284.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, Nº 80, p. 13-24, 2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez; 1994.

MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 14 ed. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 35-49, jan/jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>, acesso em: 12/12/2013.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, 2003.

MOREIRA, Marcos E. (Org.). *Ressignificação: ensino médio em travessia*. Goiânia: Kelps, 2009.

MORGADO, José Carlos. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de aprendizagem e ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>, acesso em: 10/12/2013.

- PORTELLI, A. História Oral e memórias: entrevista com Alessandro Portelli. *História & Perspectivas*, Uberlândia, n. 25-26, p. 27-54, 2001.
- SACRISTÁN, J. C. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SACRISTÁN, J. C. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SACRISTÁN, J. C. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- SANTOMÉ, J. T. *O curriculum oculto*. 3 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983
- SAVIANI, Demerval. O choque Teórico da Politecnicia. IN: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, EPSJV/Fiocruz; Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, T. T. (Org.) . *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis/RJ. Editora Vozes. 1994.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- STEINHORST, César. *A política de financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UNB, 2009.
- THOMPSON, Paul. *História oral: a voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KHOURY, Yara Aun. Muitas histórias outras memórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun. *Muitas histórias, outras memórias*. São Paulo: Ed. Olho d'água, 2004. p. 116-138.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

KUENZER. Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER. Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FONTES ORAIS

SANTOS, Natália. Professora da rede estadual desde 1994, formada em Pedagogia, possui duas Pós-graduações, uma em Orientação Educacional e outra de Docência em Ensino Superior. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 22 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

BARROS, Kátia. Professora da rede estadual desde 1992, formada em Geografia. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 22 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

NOGUEIRA, Álvaro. Professor da rede estadual desde 1998, formado em História, com Pós-graduação nessa mesma área. *Depoimento sobre a participação do professor durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 23 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

SILVA, Alice. Professora efetiva do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira desde 2005, formada em Matemática. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 23 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

CURADO, Maria Clara. Professora efetiva do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira desde 1990, formada em Pedagogia. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 24 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

GONZAGA, Olga. Professora da rede estadual desde 1997, formada em Letras, com Pós-graduação nessa mesma área. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 24 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

ARAÚJO, Cristiane. Professora da rede estadual desde 1990, formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Orientação Escolar. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 25 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

GONÇALVES, Isabel. Professora da rede estadual desde 1984, formada em Sociologia, com Pós-graduação em História. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 25 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

PIRES, Carla. Professora da rede estadual desde 1997, formada em Letras. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 25 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

ANDRADE, Gisela. Professora da rede estadual desde 1999, formada em Biologia. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 26 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

FONTES, Ítalo. Professor efetivo do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira desde 2006, formado em Geografia. *Depoimento sobre a participação do professor durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 26 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.

COSTA, Maria Helena. Professora da rede estadual desde 1993, formada Letras. *Depoimento sobre a participação da professora durante o processo de reformulação do ensino médio em Goiás*. Pirenópolis, 27 abril de 2013. Entrevista concedida a Vinícius Duarte Ferreira.