

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Eliezer Alves Martins

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO E REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
DE CONTEXTOS EM DOCUMENTOS E NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Porto Alegre

2019

Eliezer Alves Martins

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO E REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
DE CONTEXTOS EM DOCUMENTOS E NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maira Ferreira

Linha de Pesquisa: Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Alves Martins , Eliezer
POLÍTICAS DE CURRÍCULO E REFORMAS NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS EM DOCUMENTOS E NA PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA / Eliezer
Alves Martins . -- 2019.
134 f.
Orientadora: Maira Ferreira.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2019.

1. Reformas curriculares. 2. Ciclo de políticas. 3.
Ensino Médio. 4. Ciências da Natureza. 5. Integração
curricular. I. Ferreira, Maira, orient. II. Título.

Eliezer Alves Martins

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO E REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
DE CONTEXTOS EM DOCUMENTOS E NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maira Ferreira

Aprovada em Ata dia 11 de março de 2019

BANCA EXAMINDORA

Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto
Universidade Federal de Santa Maria

Prof.^a Dr.^a. Maria Cecilia Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez
Universidade Federal de Pelotas

Porto Alegre

2019

Dedico este trabalho a todos os sujeitos professores e alunos dos cursos de licenciatura no campo das Ciências e outros, que se interessam pelo estudo das políticas no âmbito do currículo, nas mais diversas dimensões contextuais em que atuem

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... a Deus, pelo dom da vida e por sua presença sempre comigo, me auxiliando nos mais diversos momentos desta jornada de pesquisa e de trabalho.

... agradeço, imensuravelmente, à minha querida orientadora, Maira Ferreira, pela sua invejável capacidade profissional e envergadura intelectual, de oratória e de escrita, me orientando e compreendendo minhas dificuldades e limitações. Obrigado, “profe”!

... ao grupo de estudos e pesquisa “Quintas na FaE”, pelas contribuições para minha formação e para o meu trabalho de pesquisa, em todos os nossos encontros e discussões que tivemos junto da nossa orientadora. Obrigado, Maira Ferreira, Josiele Oliveira, Gabriela Pereira, Paula Del Ponte, Viviane Maciel, Carla Adelina, Barbara Dias, Rosemeri Penteadó, Suzana Souza, Muriel Pereira, Natalia Trojahn e Lisete Funari Dias.

... ao professor Fábio Sangiogo, pelo apoio que tive com relação ao estágio de docência, me oportunizando os espaços do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas, o qual tenho um apreço enorme, e aos alunos da disciplina de Projetos em Ensino de Química, em que pude conviver nesse período de trabalho juntos. Obrigado!

... aos professores egressos do curso de mestrado profissional em ensino de Ciências da Universidade Federal de Pelotas, que participaram dessa pesquisa, respondendo ao questionário. Muito obrigado! Suas respostas foram valiosas para minha formação e na percepção sobre as políticas curriculares por um outro ângulo.

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pelo qual sou vinculado institucionalmente e tenho um apreço e respeito muito grande por esse PPG. Em especial, ao Douglas, sempre nos ajudando em todos os momentos; à coordenação da prof^a Maria do Rocio e ao professor Edson Luiz, sempre esclarecendo as dúvidas e a representante discente, Joice Abramowicz, sempre disposta em ajudar. E aos colegas e amigos que pude fazer nos Seminários que o programa oportuniza.

... ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Mestrado Profissional – UFPEL. Meu respeito e carinho a todo o corpo docente e técnicos que compõem esse PPG. Muito obrigado!

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, meu respeito e apreço ao corpo docente deste programa, em especial, à professora Maria Cecilia Lorea Leite, a qual me oportunizou conhecer um aporte teórico que é o cerne deste trabalho, e também, ao professor Álvaro Moreira Hypolito, por oportunizar leituras importantes. Muito obrigado!

... à família: minha querida mãe, Léia, meu pai, Clovis, e minha irmã, Aline, obrigado por me apoiarem em todos os momentos, compreendendo a minha ausência, e também, aos meus familiares, em especial à minha tia Ramona e minha prima Ana e sua família. Muito obrigado!

... à Banca Examinadora, por aceitar o convite e dar o parecer sobre este trabalho. Ao professor Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto, à professora Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez e à professora Maria Cecilia Lorea Leite.

... por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio ao financiar minha formação acadêmica em nível de mestrado. Grato!

*...Por enquanto irei chamar à política como texto e
como discurso...não sendo nem uma nem outra,
mas implícitas uma na outra.
(Ball, 1994)*

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS EM DOCUMENTOS E NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de investigar o movimento de produção e instituição de reformas curriculares para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (Lei. 9.394/1996), buscando compreender, nos contextos de influência, de produção de texto e da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992), os resultados/efeitos destas políticas para a integração curricular. Em especial, no campo das Ciências da Natureza, que, juntamente com a interdisciplinaridade, é um pressuposto recorrente em propostas de reforma curricular. Realizada em uma abordagem qualitativa, com base em análise de documentos (GÜNTHER, 2006) e nos escritos de professores em exercício, a pesquisa acerca das reformas curriculares teve como metodologia de trabalho a busca em sítios eletrônicos (não)governamentais e de agências multilaterais, para, a partir disso, analisar documentos oficiais de políticas de currículo com base na Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), o qual considera os contextos de influência, de produção de texto e da prática, possibilitando compreendermos a política como texto e como discurso. Na sequência, realizamos a pesquisa em questionário com professores da Educação Básica, egressos de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática, direcionado ao contexto da prática, procurando perceber sua compreensão, quanto ao acesso/conhecimento, discussão e interpretação de tais documentos, para sua atuação no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), uma vez que, todas essas reformas são recontextualizadas pelos professores na escola. A pesquisa das políticas/documentos curriculares oficiais realizada mostrou que a construção das proposições e princípios curriculares sofrem influências de múltiplas agendas nacionais e internacionais, possibilitando reconhecer as relações híbridas e globais, com proposições e princípios pedagógicos, os quais fundamentam o pensamento neoliberal de superação, de autonomia e de competitividade entre os sujeitos. No que diz respeito à área de Ciências da Natureza, as temáticas em proposições curriculares, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e a Lei 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio, vêm limitando/mitigando ações interdisciplinares dentro da própria área, bem como, com outras áreas de conhecimento, pelo caráter disciplinar apontado em tais documentos. Ao mesmo tempo, restringe conceitos e princípios educacionais que vinham sendo apresentados, ao retomar a concepção de currículo, baseado em competências e habilidades. No contexto da prática, vê-se que a falta de espaço para estudo e discussão em algumas escolas dificulta ou impede a mudança curricular, pois esta precisa ser interpretada/traduzida pelos professores para que a política seja colocada em atuação. Assim sendo, uma oportunidade de formação continuada no curso de mestrado profissional se mostra relevante para que os professores compreendam o significado dos conceitos que envolvem as reformas. Sobre o campo de atuação dos professores de Ciências, estes apontam que o conhecimento das políticas de currículo os levou a pensar/refletir sobre questões que antes não eram sequer cogitadas em termos de prática na escola. Para eles, a importância dos anúncios de reformas em documentos legais (PCN, DCN, EMP) está na tentativa de

minimizar a fragmentação curricular e valorizar práticas interdisciplinares e contextualizadas.

Palavras-chave: Reformas curriculares. Ciclo de políticas. Ensino Médio. Ciências da Natureza. Integração curricular.

CURRICULAR POLICIES AND REFORMS IN SECONDARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF CONTEXTS IN DOCUMENTS AND IN THE PERCEPTION OF NATURAL SCIENCES TEACHERS

ABSTRACT

This study aimed to investigate the movement of production and institution of curricular reforms for Secondary Education, after the Law on Brazilian Education Guidelines and Bases – LGB (Law 9,394/1996), and sought to understand, in the contexts of influence, text production and practice (BOWE; BALL; GOLD, 1992), the outcomes/effects of these policies, pointing out that curricular integration, particularly in the field of Natural Sciences, is considered, together with interdisciplinarity, a recurring presupposition in curricular reform proposals. This was a qualitative study, based on the analysis of documents (GÜNTHER, 2006) and written records by practicing teachers. The methodology included searching (non-)governmental websites and websites of multilateral agencies. The search was followed by the analysis of official documents on curricular policies, carried out on the basis of the Policy Cycle Approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992), which considers the contexts of influence, text production, and practice, and allows the understanding of policy as text and as discourse. After that, we carried out the survey with teachers who were alumni of a professional Master's degree program in Teaching of Sciences and Mathematics, which focuses on the context of practice, in line with the theory of enactment (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), and we sought to investigate their understanding concerning the access/knowledge, discussion and interpretation of the documents and their enactment in the context of practice, considering that all those reforms are recontextualized by teachers in school. The investigation of the policies/official curriculum documents, carried out showed that multiple national and international agendas influence the construction of curricular propositions and principles, and that hybrid, global relationships, with pedagogical propositions and principles, underlie the neoliberal thought of resilience, autonomy and competitiveness among subjects. Regarding the area of Natural Sciences, the themes in curricular propositions, especially the National Common Curricular Base and the Law 13,415/2017, which institutes the reform in Secondary Education, have been limiting/lessening interdisciplinary actions within the area, as well as in other areas, due to the disciplinary character pointed out in these documents. They have constrained concepts and principles that had been presented, because they return to a notion of curriculum based on competencies and skills. In the context of practice, we can see that the lack of space for study and discussion in some schools hampers or prevents the curricular changes because these changes need to be interpreted/translated by the teachers so that the policies can be enacted. It was also evident that continuing education through the professional master's program was the opportunity the teachers had to understand the meaning of the concepts involved in the reforms. As for the field of action of Science teachers, they pointed out that the knowledge of the curricular policies and their role led them to think/reflect upon questions that before had not even been considered in terms of practice in the school. For them, the importance of the announcements of reforms in legal documents (PCN, DCN, EMP) is the attempt to minimize the curricular fragmentation and value interdisciplinary and contextualized practices.

Keywords: Curricular reforms. Policy cycle. Secondary Education. Natural Sciences. Curricular integration.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O NEOLIBERALISMO COMO MODO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO: DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL EDUCACIONAL AO NOVO GERENCIALISMO	25
1.1 O neoliberalismo e a crise do estado de bem-estar social	25
1.2 A proposta de escola neoliberal e a nova gestão pública	29
2 PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA	34
2.1 Compreensão de Stephen Ball sobre a complexidade que envolve o conceito de política.....	34
2.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação como ferramenta analítica e teórica.....	37
2.3 A importância da teorização sobre políticas educacionais: contextualização, recontextualização e híbridos nas políticas curriculares	47
2.4 Proposta metodológico-analítico da pesquisa.....	51
3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES EM CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO POLÍTICO	57
3.1 O movimento das políticas curriculares no cenário educacional brasileiro	57
3.2 Comunidades epistêmicas na validação de um currículo comum.....	67
3.3 Discursos híbridos e recontextualização em processos de leitura e (re)interpretação de políticas curriculares	72
3.4 Contextualização e integração curricular na área de Ciências da Natureza: do contexto da produção da política ao contexto da prática	76
3.5 Em meio às reformas curriculares, o papel do estágio supervisionado como espaço de diálogo entre universidade e escola.	81
4 INTERPRETAÇÃO E ATUAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE	86
4.1 Do acesso e conhecimento: como as políticas curriculares “chegam” aos professores?	86
4.2 Dos princípios e finalidades: como as políticas curriculares são interpretadas/traduzidas e operam em diferentes dimensões da prática?	94
4.3 Da interpretação das políticas curriculares para a prática de integração curricular de professores na área de Ciências da Natureza	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	113
Apêndice A: Questionário da pesquisa	125

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
Apêndice C: Modelo de convite para participação da pesquisa.....	127
Apêndice D – Quadro referente aos escritos dos sujeitos.....	128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo de Ciclo Político em três contextos.....	39
Figura 2: Modelo de Ciclo Político em cinco contextos.....	42
Figura 3: Modelo das Dimensões Contextuais	46
Tabela 1: Políticas curriculares para o Ensino Médio	53
Tabela 2: Proposições temáticas à área de Ciências da Natureza	77
Quadro 1: Detalhamento profissional dos professores egressos	54
Gráfico 1: Acesso/conhecimento das políticas curriculares pelos professores	87
Gráfico 2: Conhecimento dos professores sobre os princípios e finalidades ..	88

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico

BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM: Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CNE: Conselho Nacional da Educação

CONSED: Conselho Nacional de Educação

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EMP: Ensino Médio Politécnico

FMI: Fundo Monetário Internacional

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MP: Medida Provisória

MBNC: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEC: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

PNEM: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

ProUP/RS: Programa da União Popular do Rio Grande do Sul

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador

PROREDE/RS: Programa de Retomada de Desenvolvimento Econômico Social do Rio Grande do Sul

SEDUC/RS: Secretária de Educação do Rio Grande do Sul

SI: Seminário Integrado

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

...a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL; MAINARDES, 2011, p.34).

As políticas curriculares e reformas referentes ao Ensino Médio no Brasil, mesmo sendo recorrentes ao longo do tempo, têm seu auge no final dos anos 1990. Isso porque, a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional Brasileira (LDBEN, Lei 9.394/1996) parecia ser imperativo que novas orientações curriculares surgissem para promover um acesso educacional mais democrático à população.

Entretanto, sabe-se que a construção de um documento como a LDBEN/96 não foi tarefa simples, mas sim, resultado de muita discussão, envolvendo sindicatos de trabalhadores e empresários. Desse modo, no cenário brasileiro, a política educacional foi tomando proporções de modo a atender às demandas da LDBEN/96, que foram reformando profundamente os sistemas de educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Por outro lado, as autoras salientam que as reformas vinham acompanhadas por influências externas ao do cenário brasileiro, como por exemplo, de agências multilaterais. Nesse caso, o interesse das agências era com vistas à sinalização de um ensino de qualidade em todos os níveis de escolaridade e formação de profissionais no país de modo que contemplasse as exigências da LDBEN/96.

Os contextos em que as políticas educacionais (curriculares são criadas e recontextualizadas) acontecem são variados, não sendo de modo linear ou verticalizado, havendo muitas nuances no tempo/espço entre a formulação de uma política e a de sua atuação. Quando uma política é pensada para atuação como reforma curricular, seja qual for seu objetivo, entende-se que os documentos que a contêm podem ter outras formas de análise, a partir de percepções, ideias e compreensões, estabelecendo um modo de olhar para diretrizes, pareceres, leis etc.

As modificações no currículo têm diferentes efeitos, no caso das reformas curriculares para a Educação Básica, estas reverberam também sobre a formação dos professores, sendo os aspectos relacionados com esta formação importantes quando são pensados os percursos das políticas curriculares

A formação de professores deve acompanhar o processo de reformas curriculares aos mais diversos espaços em que os docentes são inseridos ou que trabalham. Isso mostra a complexidade para a atuação de uma política curricular, sendo preciso pensar, ainda, na infraestrutura das instituições de ensino e nas condições de trabalho dos professores, de modo a estimular o interesse desses atores pela política proposta.

Pensarmos sobre as políticas nos suscita algumas restrições em como podemos ver, olhar e perguntar, o que esse documento está querendo de nós? Ou, o que ele quer que eu faça? Estas e outras indagações são pertinentes em um primeiro olhar sobre os documentos curriculares. Nesse caso, é uma forma de dialogar com a política, levando os sujeitos a interpretarem o que se faz com a política em uma primeira instância de leitura.

É sabido a complexidade para a “criação” das políticas e que estas se relacionam com os sujeitos que a colocam em atuação em diversos contextos de prática. Isso faz com que a interpretação da política leve em consideração particularidades, de escolas e de seus professores, de experiências, de culturas, de saberes, etc.

As reformas, ao longo de duas décadas após LDBEN/96, têm apresentado o currículo como alvo de escolhas e proposições. Por meio de práticas curriculares, as transformações de uma sociedade, país, regionalidades tendem a ser alteradas, tamanho é a sua articulação com a sociedade. Devido a essa importância dada ao currículo, ele torna-se alvo de interesse de empresas, grupos, agências nacionais/internacionais, etc. Nesse sentido, a forma de operacionalização das políticas só é possível porque o currículo é posto em “jogo” nos mais diversos contextos.

As dualidades em torno das políticas entre escola e Estado, atualmente, estão ficando cada vez mais desgastadas. Os governantes exigem que os professores façam e deem seu melhor, mas a estes não são dadas condições melhores na maioria das escolas públicas do país. Assim, resultados positivos em termos de ensino e aprendizagem dos alunos ficam limitadas a ações isoladas de algum professor ou escola.

Diante disso, é necessário haver um maior diálogo entre a produção e a colocação de uma política, ou seja, entre escola e autoridades governamentais, como forma de viabilizar alguma proposta de mudança curricular.

No contexto macro/governo, em que as políticas são pensadas por autoridades legitimadas de poder, é que se situam os documentos educacionais vistos como arenas de disputas de poder, nos quais torna-se difícil o diálogo para que, no contexto micro/docentes, sejam atendidos seus interesses e necessidades para o exercício da docência, considerando ser esse também um contexto em que se produz política. Desta forma, a necessidade de discussão de políticas curriculares voltadas ao Ensino Médio, se faz importante, uma vez, que as recorrentes proposições de mudanças curriculares demandam tempo e estudo para a compreensão dos princípios e efeitos das propostas.

No Brasil, as reformas relacionadas à Educação Básica que estamos referindo neste estudo, mais especificamente as voltadas para o Ensino Médio, não foram produzidas com a participação de docentes, de equipes diretivas das escolas, de sindicatos ou associações que representam a Educação Básica ou de outras organizações que discutem a Educação Básica no país.

Ainda que se leve em consideração alguma pauta do contexto micro pelo macro, essa normalmente não é considerada no documento curricular produzido. Essa falta de diálogo com a comunidade escolar é uma característica de governos conservadores e reformistas, que pensam a educação como um lucro, um negócio rentável para a economia, em moldes neoliberais (APPLE, 1993; SHIROMA; MORAES; EVANGESLISTA, 2004).

Para Apple (1993), o conservadorismo apresenta diferentes significados, nas diferentes épocas e lugares, por conta disso, uma política de mudança, reforma prevista, por exemplo, por uma Direita em ascensão, envolve ações defensivas e outras vezes ofensivas, para que os ideais (neo)liberais se mantenham. Nesse sentido, embora o texto do Apple tenha sido produzido há mais de 20 anos, continua sendo atual, pois pode reportar ao cenário brasileiro em meio as diferentes reformas que vêm sendo anunciadas nos últimos anos e das diferentes trocas governamentais que vem ocorrendo no país.

Assim, ao longo tempo, podemos acompanhar os movimentos de reformas curriculares no Brasil e, em relação a outros países, vemos que esses movimentos se assemelham em diferentes aspectos, um deles é o anúncio das reformas propostas como solução para os problemas da educação. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a doutrina neoliberal no Brasil teve seu início na década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, sendo sua concretude atingida no

governo de Fernando Henrique Cardoso, em um modelo econômico, advindo da Inglaterra de Margaret Thatcher, cujo foco era o capital, o livre comércio, as privatizações e as reformas, com efeitos para o estado de bem estar social no país.

Essa concepção neoliberal de modo de vida em sociedade tem balizado o cenário político brasileiro, sendo os ideais de mercado cada vez mais presentes no currículo, mostrando aos jovens formas e possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, meritocráticas e competências agora específicas do “saber fazer”.

Os efeitos dessas reformas sobre a Educação Básica no país podem ser percebidos sobre a formação dos sujeitos, nos quais as concepções de competitividade/superação/ser melhor perpassam a formação dos alunos na educação escolar. Isso faz com que os alunos sejam preparados para se superar, mas também superar seus colegas, sendo esse um efeito nocivo à formação dos jovens.

As proposições de um mundo globalizado impõem aos indivíduos formas de vida social, sendo essas também recontextualizadas na escola, ou seja, os modos de viver em sociedade apontam para uma relação híbrida que também vem acontecendo na escola. Esse novo modo de vida está relacionado ao desenvolvimento do aparato tecnológico e científico que, de forma recorrente, é apontado nos termos de documentos curriculares e se referem ao atendimento das demandas do mercado de trabalho em uma lógica mercantilizada e fabril da educação como mercadoria (LOPES, 2002).

No cenário brasileiro, políticas de cunho internacional começaram a ter influência, desde à década de 1980, permanecendo fortes até hoje e tendo como precursor desse processo o financiamento de políticas em nome da reconstrução dos países que necessitam de apoio financeiro, mediante juros de financiamento e imposição de sua política (DOURADO, 2002). Sabe-se que a presença desses organismos multilaterais, a exemplo do Fundo Monetários de Investimento (FMI), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras agências, orientam políticas públicas educacionais e reformas curriculares, tendo por princípios a lógica do mercado e da economia global que, por vezes, ignora os contextos regionais ou locais, ainda que afirmem levar em consideração “as realidades”.

Com isso, há uma justificativa recorrente de demanda da educação escolar por reformas curriculares que oportunizem aos estudantes acompanhar as modificações de um mundo cosmopolita que, em meio às urgências postas pelos avanços tecnológicos, giram em torno do capital, em prol de um conhecimento cada vez mais específico, financiado por grupos empresariais e agências internacionais. E isso faz com que tudo se encaixe dentro de uma lógica de mercado, sendo quase impossível pensar em um currículo que não atenda às necessidades futuras de especificidades do mundo do trabalho, o que demanda formação específica como a anunciada pela última proposta curricular para Ensino Médio.

Diante disso, podemos dizer que as políticas curriculares impõem modos de atendimento de tais demandas, implicando em prescrição de modos de pensar dos sujeitos que frequentam a escola, similar à lógica empresarial, sendo essa a concepção de formação para os alunos na Educação Básica, em especial no Ensino Médio.

A partir de todas essas reflexões, apresentamos a questão e o objetivo deste trabalho de pesquisa, que propõe investigar:

- *Como as reformas curriculares para o Ensino Médio são produzidas em documentos legais e como são percebidas/interpretadas por professores da área de Ciências da Natureza?*

Objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar o movimento de produção e instituição de reformas curriculares para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/96), buscando compreender nos contextos de influência, de produção de texto e da prática, os resultados/efeitos dessas políticas.

Visando atender ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos e, na sequência, as ações da pesquisa.

Objetivos específicos:

- Estudar e conhecer os princípios das reformas educacionais;
- conhecer o impacto das políticas econômicas nas políticas educacionais;
- identificar as estratégias formuladas pelas políticas curriculares para a atuação em contexto;
- mostrar as relações entre atores e instituições para a interpretação das políticas em diferentes espaços em que a política se apresenta;

- conhecer a percepção dos professores sobre os documentos oficiais de reforma curricular nos diferentes contextos em que atuem;
- apontar compreensões sobre a interpretação das políticas curriculares pelos professores da área de Ciências da Natureza.

Ações da pesquisa

- Fazer um levantamento de grupos que financiam e promovem políticas de currículo;
- analisar documentos oficiais que tratam sobre políticas curriculares, de 1998 a 2018;
- criar um instrumento de pesquisa/questionário para ser respondido pelos professores;
- analisar as respostas do questionário aplicado aos professores a luz de referenciais teóricos;
- publicar os resultados da pesquisa em congressos científicos da área e em revistas de periódicos relacionados ao campo das políticas curriculares.

Ao propor acompanhar os caminhos e processos envolvendo as políticas de currículo, de forma heurística¹, se buscou compreender as nuances existentes nas políticas educacionais em variados contextos, bem como, a complexidade que envolve sua produção e atuação. O que nos possibilitou ver que os processos de reformas curriculares se apresentam de forma não linear, em uma espécie de ciclo contínuo.

A análise foi realizada usando uma ferramenta analítica – metodológica denominada Policy Cycle Approach (Abordagem do Ciclo de Políticas), sendo o *corpus* da pesquisa, em um primeiro momento, documentos contendo políticas curriculares referentes ao Ensino Médio, produzidas após a promulgação da LDBEN/96, já compreendendo essas políticas como uma produção de texto materializadas, prontas a serem postas em ação.

Em um segundo momento, utilizamos as respostas de professores egressos de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da

¹Arte de inventar ou descobrir; método que pretende levar a inventar, descobrir ou a resolver problemas; procura de fontes documentais.
Fonte: Dicionário Michaelis

Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, a um questionário (Apêndice A). O questionário aborda questões relacionadas às políticas curriculares para o Ensino Médio, que versam sobre: o acesso/conhecimento e o estudo de documentos oficiais que orientam para as reformas curriculares; os princípios das políticas e mudanças recomendadas no campo de formação em que atuam; a interpretação e recontextualização das políticas de currículo pelos professores; e, por fim, o papel de um curso de formação continuada, como um mestrado profissional na área docente, pode contribuir para uma melhor compreensão das políticas propostas.

A partir disso, salienta-se que esta dissertação de mestrado está organizada em seis partes. Seguindo este texto de introdução, no qual procuramos localizar o leitor sobre alguns aspectos do trabalho, indicamos a questão de pesquisa, os objetivos, as ações, e a metodologia de análise dos resultados.

Adiante, o capítulo I, proscênio do trabalho, traz questões relacionadas à escola pública, incorporada ao novo gerenciamento do Estado neoliberal, o que implica em uma concepção do governo de estado de bem-estar social das pessoas, como efeitos do neoliberalismo sobre a educação e sobre a vida em sociedade. Neste capítulo, apresentamos, ainda, teorizações que nos ajudam a mostrar como a escola é perpassada por ideais empresariais, advindos da concepção neoliberal, gerando competitividade e performances de falta de solidariedade entre os sujeitos, sendo os autores de referência: Stephen Ball; Sharon Gewirtz; David Harvey; Pierre Dardot; Christian Laval; Claude Lessard; Janet Newman e John Clarke, entre outros.

No capítulo II, trazemos o referencial teórico-metodológico-analítico da pesquisa, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, ferramenta desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (1992), e exemplificada por Jefferson Mainardes (2006), para a análise das políticas educacionais em contextos *de influência, de produção de texto político e da prática*; bem como, o aporte teórico sobre a concepção de discursos híbridos regulatórios nas políticas curriculares, sendo incorporados por quem *interpreta e traduz* as políticas em dimensões contextuais.

O capítulo III apresenta a análise da pesquisa empírica em documentos curriculares oficiais, contendo reformas para o Ensino Médio – leis, pareceres e resoluções – além da análise de políticas de agências multilaterais, relacionando suas nuances e proposições às reformas curriculares brasileiras.

No capítulo IV, apresentamos a análise das políticas no contexto da prática, com professores da área de Ciências da Natureza, egressos de um curso de mestrado

profissional em Ensino de Ciências e Matemática, com base na Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), sendo incorporados outros referenciais teóricos que versam sobre a problematização da integração curricular/interdisciplinaridade nas políticas curriculares para o Ensino Médio.

Por último, apresentamos as considerações finais acerca da pesquisa realizada e dos resultados encontrados, vislumbrando possibilidades de continuidade de pesquisa sobre esse tema.

1 O NEOLIBERALISMO COMO MODO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO: DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL EDUCACIONAL AO NOVO GERENCIALISMO

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competitividade sistemática das economias (LAVAL, 2004, p.11-13).

Este capítulo tem como objetivo mostrar as diferentes nuances que estão preconizadas na Educação Básica pelo viés do neoliberalismo, bem como os ideais presentes na escola pública, discorrendo sobre questões relacionadas ao Estado de bem-estar social e ao novo gerenciamento à gestão pública. O aporte teórico está embasado em Stephen J. Ball, David Harvey, Pierre Dardot, Christian Laval, Claude Lessard, Janet Newman, John Clark, entre outros autores.

A intenção é promover reflexões a respeito de como as questões e as concepções advindas do neoliberalismo, que têm entrado nos setores públicos da sociedade, atingem a escola promovendo a competição e extinguindo a solidariedade como um dos efeitos das reformas de currículo. Nesse sentido, apontamos a maneira como as reformas educacionais têm sido pensadas pelas políticas curriculares nas escolas.

1.1 O neoliberalismo e a crise do estado de bem-estar social

O termo neoliberalismo vem sendo usado de forma ampla e vaga, correndo o risco de tornar-se sem sentido (BALL, 2012). Para Ronen Chamir (2008, apud BALL, 2012), esse conceito não deve ser tratado como uma doutrina econômica fixa e concreta ou como um conjunto de projetos políticos definidos, mas sim, como um “conjunto de práticas incoerentes, instáveis e até contraditórias que são organizados em torno de uma certa imaginação do mercado (CHAMIR, 2008, p.3, apud BALL, 2012, p.3)”.

Harvey (2008) considera o neoliberalismo como teoria econômica que gravita em torno das práticas político-econômicas. Assim, conforme este autor, na perspectiva neoliberal, o bem-estar humano seria promovido pela liberdade e pela capacidade empreendedora de cada indivíduo, em âmbito institucional, com base em

direitos à propriedade privada e ao mercado livre para o comércio. Essa compreensão do neoliberalismo e de suas práticas juntamente com o pensamento político-econômico corroborou com a retirada do Estado e com a desregulação e a privatização de áreas do bem-estar social (HARVEY, 2008).

Vê-se, assim, os efeitos do neoliberalismo em questões relacionadas aos antigos poderes e estruturas institucionais consagrados, assim como nas divisões do trabalho, nas relações sociais voltadas ao estado de bem-estar social, nas possíveis combinações tecnológicas, nos comportamentos e modos de vida, nas atividades produtivas e também nos sentimentos do coração (HARVEY, 2008).

Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo é definidor de normas para as sociedades ocidentais e para as outras sociedades, que se arranjam considerando a norma de viver sempre em competição generalizada. Para esses autores, o que se está em “jogo” é a própria razão de existência dos sujeitos, pois o ideal neoliberal está presente em praticamente todas as questões que envolvem a nossa vida, somos submetidos a essa lógica, com nosso pensamento crítico, mitigado, minando nossas forças mentais e físicas de resistência.

Como exemplo disso, Dardot e Laval (2016) citam assalariados entrando em lutas econômicas em prol de uma causa, com desigualdades sociais que mudam a própria maneira de o indivíduo conceber a si mesmo. Diante disso, precisam se reinventar constantemente, sobrevivendo em meio às diferentes dificuldades que lhes são impostas, buscando superação e agindo de modo “empresarial” para permanecer em meio à crise.

Não é de hoje que tais normas estariam norteando as políticas públicas, comandando as relações econômicas mundiais, transformando as sociedades e remodelando as subjetividades. Com relação à educação escolar, Laval (2004) afirma que as reformas impostas à escola serão cada vez mais guiadas pela competitividade e pela padronização dos objetos e dos controles. Podemos reconhecer esse movimento nas diferentes propostas de reforma curricular para a Educação Básica que vêm sendo anunciadas a partir do final dos anos de 1990, no Brasil, pelos governantes.

Ball (2014) salienta que, no neoliberalismo, a política não fica restrita aos limites do Estado – nação, sendo expandida para os variados parâmetros, atores e organizações. Assim, no caso da educação, o processo neoliberal de modificações

das escolas passa a encorajá-las a parecer e agir tal como no mundo dos negócios (BALL, 2017).

Há, atualmente, uma crescente onda e disseminação de um modelo de sociedade “ideal”. Tal modelo organizacional implica que os sujeitos sejam proativos, perfeccionistas, criativos, empreendedores e, até mesmo, incansáveis em sua prática, apontando para uma “nova cultura gerencial (PAULA, 2005, p.43)”.

Para Dardot e Laval (2016), fatores sociológicos e políticos se entrelaçam às formas de gestão empresarial, relacionado ao desemprego, à precariedade, à dívida, e às avaliações, entre outros. Para esses autores, entre os efeitos desse tipo de gestão, estão as novas formas de concorrência interindividual relacionados à falta de ação coletiva, uma vez que, os sujeitos são submetidos a um regime de concorrência nos diferentes níveis da sociedade. A competição é um dos pontos fortes do ideal neoliberal e, fomentada por diferentes grupos filiados a esse pensamento, implica em falta de solidariedade e exclusão. Além disso, o neoliberalismo tem como um dos principais efeitos o enfraquecimento do Estado de bem-estar social (welfare state)². Com isso, Gomes (2006, p. 203) afirma que

Com o avanço das políticas neoliberais e o desmonte das estruturas produtivas e executoras de políticas públicas do aparato estatal desenvolvimentista, alguns organismos privados multinacionais e nacionais ganharam espaços no tocante à produção de bens e serviços que eram, em certo sentido, pelo menos as mais importantes prioridades do setor público, aprofundando, dessa maneira, ainda mais a mercantilização das condições de bem-estar dos indivíduos e famílias, tornando a universalização dos direitos sociais garantidos pela Constituição um sonho muito mais distante.

As organizações multilaterais têm esse ideal de mercado, de empreendimento, e mesmo que abordem questões relacionadas à filantropia, sua proposta visa sempre o retorno do capital investido, tendo como objetivo principal obter influências futuras e visibilidades no mercado financeiro. De modo semelhante, Gerwitz e Ball (2011) apresentam uma comparação interessante entre os discursos do bem-estar social e o novo gerencialismo, como se pode ver:

Bem-Estar Social (welfarism): a) Sistema de valores voltado ao serviço público; b) Decisões guiadas pelo comprometimento com ‘padrões profissionais’ e valores, tais como: igualdade, assistência,

² Neste trabalho, compreendemos o Estado de bem-estar social definido como de responsabilidade dos governos, pois este é responsável pela qualidade de vida em diferentes papéis em que os sujeitos ocupam na sociedade, possibilitando prover a estes os recursos necessários para que cada indivíduo venha a ter condições de uma vida de qualidade.

justiça social; ênfase nas relações coletivas com os funcionários por meio de sindicatos; c) consultiva; d) Racionalidade substantiva; e) Cooperação; f) Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar social: educação, saúde, assistência social

Novo gerencialismo: a) Sistema de valores orientado ao cliente; b) Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; c) Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humano (GRH); d) Autoritária; e) Racionalidade técnica f) competição; g) Gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da 'gerência'.

Assim, observa-se que toda a lógica do novo gerencialismo muda drasticamente a concepção do bem-estar social. Ao pensarmos na educação, o ideal neoliberal torna complexo o convívio da gestão, dos professores e dos alunos com esses ideais que estão imbricados na educação escolar. Gomes (2006, p. 203) toma o conceito de Estado de bem-estar social como um

Conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente.

Nesse sentido, a teoria de John Maynard Keynes³ sobre a empregabilidade visa resgatar esse ideal de bem-estar social através do pleno emprego. Assim, o fortalecimento de sindicatos e a não privatização de estatais teriam, entre seus objetivos, obter um capital mais controlado no país de origem, estimulando o crescimento econômico e gerando empregos (PAULA, 2005).

Mas a pressão da classe empresarial, com a prerrogativa de que esse modelo desaceleraria a economia do país, fez esse ideal não ser visto com bons olhos por essa classe, pois defendiam que a intervenção estatal na vida da sociedade engessaria a economia do país.

³ John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista britânico, mentor da teoria geral do emprego, do juro e da moeda (*general theory of employment, interest and Money*), a qual consiste em uma organização econômica que se opunha aos princípios liberais de mercado, sendo o Estado um agente indispensável no controle da economia, com objetivos de elevar o índice de empregabilidade ao máximo.

Em uma outra perspectiva de Estado – Nação, Ball (2006), a partir de seus estudos no Reino Unido - UK durante os últimos quinze anos e em outras sociedades ocidentais, no que se refere ao desenvolvimento social em termos de projeto de nação, afirma que há “uma profunda transformação nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público (BALL, 2006, p.23)”. Para esse autor, as formas de emprego, as diferentes estruturas do governo, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e as diferentes formas de bem-estar têm sido alvo de mudanças.

No Brasil, para Kornis (1995), traços do Estado de bem-estar estariam em um *welfare state*, traduzido por “um sistema não redistributivo e montado sobre um quadro de grandes desigualdades e misérias absolutas (KORNIS, 1995, p.58-59, apud, FIORI, 1997, p.138)”.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1981, com o slogan *The Welfare State in Crisis* (Estado de bem-estar em crise) apontava: “[...] políticas sociais têm efeitos negativos sobre a economia, mesmo na medida em que inibe parcialmente o retorno ao crescimento não-inflacionário (OCDE, 1981, p.5, apud, FIORI, 1997, p.141)”. Este autor ainda comenta que, independente dos diferentes preâmbulos sobre as questões relacionadas ao Estado de bem-estar social, é fato que as ideias e as concepções neoconservadoras se tornaram vitoriosas nesse processo e se difundiram implacavelmente por todo o mundo. Por conta disso, esse movimento tem se disseminado fortemente na escola e nas políticas curriculares como forma de institucionalizar tal pensamento como o verdadeiro e único a ser seguido.

1.2 A proposta de escola neoliberal e a nova gestão pública

Os serviços públicos, como é o caso da escola, têm sido alvo de ataques, preponderantemente, pelas ideologias empresariais, que visam o sucesso através da performance das pessoas, alunos, professores e gestores, entre outros. E uma de suas ações, como política de ação estratégica de curto, médio ou longo prazo, é o apoio às reformas curriculares em âmbito nacional, acompanhado da divulgação de marcas ou produtos (livros, objetos educacionais, planejamentos de aulas “diferenciadas”, material didático, softwares, hardwares, etc.), dos órgãos financiadores/apoiadores.

Sobre a ótica do gerenciamento, surge o “novo gerente” de escola que vem ser uma vítima desse sistema perverso, não sendo “seu papel [...] questionar ou criticar seus objetivos e limites (GERWIRTZ; BALL, 2011, p.199)”, mas sim, fazer o que lhe foi outorgado a realizar. A escola pública, não diferente de outros setores públicos da sociedade, é ainda um bem não privado, em que diferentes experiências e trocas de saberes acontecem momentaneamente.

Dito isso, Newman e Clarke (2012) afirmam que, ainda nas décadas de 1980 e 1990, o *gerencialismo* em ideologia no Reino Unido era visto como essencial, pois o mesmo trazia em seu conjunto de ideais de negócios, características dos setores privados no estado e também no setor público. Nesse caso, mesmo em lugares nos quais os serviços públicos não são privatizados, os profissionais que ainda permaneciam nos setores públicos eram solicitados que tivessem desempenhos iguais aos de um mercado competitivo e corporativo (NEWMAN; CLARKE, 2012). Levando essa reflexão para a escola pública, percebe-se que essa vem sofrendo um ataque constante, sendo alvo de proposições de mudança por meio de leis, diretrizes e programas formulados e pensados para reformar o currículo e o ensino.

Destacamos que nosso entendimento de currículo não se inscreve na compreensão de currículo como organizador de matrizes de disciplinas ou de conteúdos, mas como um espaço de lutas por significado em meio a relações de poder. Para mais, o entendemos também como uma concepção mais ampla e de complexidade cultural vivido nas tensões das diferentes relações de interesse educativo que são protagonizadas pelos diferentes atores sociais em contexto.

No caso da Educação Básica pública, o currículo se torna um espaço de disputa no qual as políticas operam, muitas vezes, atendendo a uma vertente neoliberal que “designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico (LAVAL, 2004, p. 11)”. Para esse autor, a escola vive uma crise crônica que afeta a sua legitimidade, daí a necessidade de apresentar uma espécie de nova ordem escolar, na qual a tendência é impor, via reformas sucessivas, bem como pelos discursos dominantes “o conceito de escola neoliberal (LAVAL, 2004, p.11)”.

Além disso, a escola tem vivenciado também um *novo gerenciamento educativo*, uma espécie de revolução gerencial – no sentido de que os gestores deveriam “gerir a escola como uma empresa (LAVAL, 2004, p.257)”. Lessard e Carpentier (2016, p. 114) salientam que a concepção de gerencialismo é “substituir a

burocracia profissional por princípios de gestão oriundos do setor privado”, compreendida como a lógica empresarial de uma organização privada, na substituição dos serviços públicos.

Desse modo, em relação à escola pública, Laval (2004) afirma que a imitação da empresa é no sentido de pôr no comando das unidades descentralizadas “verdadeiros chefes”, os quais são comprometidos a desenvolver as políticas escolhidas pelas altas esferas, com eficiência, mobilizando energias, introduzindo inovações e controlando os docentes em sua base. O autor complementa afirmando que os partidos com mais autenticidade ao neoliberalismo escolar insistem na necessidade de um possível ‘leader’⁴, comandando as escolas, o que torna, nesse caso, a lógica do constituir de um mercado escolar (LAVAL, 2004).

Ademais, os professores em cursos de formação continuada também estão envolvidos nesse “jogo”, ou seja, vivenciam o gerenciamento educativo, em adaptação a uma política que induz a competição entre os sujeitos, sendo o professorado incentivado a investir na sua autopromoção profissional. Nesse sentido, para Laval (2004), a filosofia do gerenciamento educativo se apresenta como uma reorganização; porém, no cerne desse novo gerenciamento (desde os anos 1980), o setor privado oferta, a serviço da produtividade e da performance, toda espécie de conhecimento específico intelectual.

Frente a isso, a pesquisa que tratamos neste trabalho leva em consideração o movimento neoliberal imbricado nas políticas curriculares para o Ensino Médio, nos diferentes contextos em que a política se apresenta, nas macros e microestruturas, produzidas nesses espaços. Assim, o contexto é importante, porque ele nos mostra que, para diferentes proposições curriculares, materializadas em documentos, são considerados os ideais de mercado, de competição, de superação, de sempre ser melhor. Essa alta “reciclagem” de si mesmo como indivíduo faz parte da concepção empresarial e do empreendedorismo em que se baseia a concepção de gerenciamento escolar que perpassam as políticas educacionais.

A partir dessas considerações, procuramos analisar como esses ideais têm se apresentado em proposições de políticas curriculares para o Ensino Médio, após a LDBEN 9.394/1996. Para tal, consideramos os contextos em que tais proposições são produzidas. Por outro lado, torna-se importante observar como a formação continuada

⁴ A expressão ‘leader’ aqui denota as pessoas no controle de um grupo na escola (LAVAL, 2004).

de profissionais da educação, em um contexto externo ao de sua prática, podem voltar-se para o estudo e a compreensão das proposições curriculares para o Ensino Médio, uma vez que, os regulamentos de proposições curriculares perpassam pela escola e, também, pelos espaços de formação.

Nesse contexto empresarial e de gerenciamento em que a escola-instituição pública está inserida, muitos grupos ainda resistem e não se curvam frente as diferentes exigências de grupos privados e agências internacionais por completo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. 2014). Para Clarke e Newman (2012), os efeitos do gerencialismo sobre a escolarização são variados, dependendo de como são desenvolvidas as especializações locais, podendo gerar a escolha das instituições pelos pais, em função da competição entre elas.

No Brasil, em contraste ao cenário inglês, as políticas curriculares se enquadram na mesma concepção da política gerencial como, por exemplo, no novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017); cuja proposta é os alunos escolherem caminhos formativos, os quais estariam voltados para a formação de mão de obra especializada e específica, que poderia atender uma rede de empresas de diferentes ramos de negócio no país.

Sobre a orientação para a flexibilização curricular, poderia se pensar que essa vise atender à necessidade de mão de obra qualificada técnica e de bons profissionais, que se adaptem e se superem no seu lugar de trabalho. Para Laval (2004), essa concepção de escola flexível oportuniza a organização do trabalho idealizado pelo discurso oficial das políticas, formando um trabalhador que seja maleável, segundo a concepção do novo gerenciamento. Desse modo, podemos reconhecer que as últimas proposições de mudanças curriculares para o Ensino Médio têm propiciado esse pensamento de um currículo flexível à uma escola flexível, mostrando a concepção clara de um novo gerenciamento.

Gerwitz e Ball (2011) mostram que o discurso do novo gerenciamento no contexto escolar tem enfatizado propósitos da instrumentalização escolar no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, relacionado aos resultados em avaliações, por exemplo. O que, para os autores, é similar ao que se compreende como logística de empresa, em que os sujeitos são administrados e legitimados ao exercício da administração. É importante observar que essa articulação de desempenho dos

alunos aos bons resultados mostra a relação deste desempenho com as avaliações em larga escala, como é caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵.

Discutiu-se neste capítulo, questões relacionadas ao Estado de bem-estar social e a educação, que foram ignoradas por governos neoliberais; além disso, abordamos questões sobre o neoliberalismo, desde sua conceituação e seus propósitos até a forma como esse ideal está presente na sociedade e na educação escolar. Vimos também, o modo como a escola é gerenciada e gerencia todo esse aparato competitivo institucionalizado pelas políticas curriculares, por um regime estatutário, regrado e regulador, atacando o Estado de Bem-estar educacional, por meio do incentivo à competição e ao individualismo. O incentivo à individualidade e a falta de solidariedade são efeitos nefastos de políticas curriculares na escola, por isso, é importante propor reflexões sobre os modos de funcionamento das políticas públicas que propõem reformas curriculares.

A reflexão feita aqui, sobre temas relevantes na Educação Básica e na sociedade, remete ao entendimento da escola pública como sendo um bem que, em meio a constantes resistências, luta para que a educação não se torne, por completo, uma mercadoria, sendo importante recuar o pensamento dos interesses privados, bem como da ideologia gerencial, que atualmente colonizam a educação (LAVAL, 2004).

⁵ Citamos como exemplo o ENEM por estar relacionado ao Ensino Médio, mas há outros programas de avaliação em larga escala, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que atua em uma rede mundial de avaliação. Com execução comparada de forma amostral aplicado a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos. O PISA tem como objetivo produzir indicadores que possibilitam discussões da qualidade na educação nos países que participam, de modo a subsidiar melhorias na Educação Básica. Fonte: MEC, segue link: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>: Acesso em: 20 de março de 2019.

2 PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções [...]
(BALL; MAINARDES, 2011, p.14).

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico e metodológico da pesquisa, baseado na Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach), em Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992), para a análise de documentos, ao relacionar a produção das reformas curriculares aos contextos em que as políticas acontecem. Ademais, há também a Teoria de Atuação, fundamentada em Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), ao tentar compreender como essas são interpretadas/recontextualizadas ao contexto da prática, na percepção de egressos de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

2.1 Compreensão de Stephen Ball⁶ sobre a complexidade que envolve o conceito de política.

Ball (1993), em artigo intitulado *What is policy? texts, trajectories and toolboxes*, apresenta diferentes maneiras de pensarmos sobre política e sobre como fazer política. O autor considera o heurismo teórico⁷ como um exercício, uma tentativa intencional e de final aberta (BALL, 1993), o qual toma como um fundamento teórico para falar a respeito de política. Para esse autor, ao pesquisarmos sobre políticas, precisamos de uma “caixa de ferramentas” contendo diferentes conceitos e teorias (BALL, 1993).

A metáfora da caixa de ferramentas nos faz pensar que ideias, teorias, conceitos e recursos, contidos na caixa, sejam utilizados para a compreensão de diferentes posicionamentos diante das políticas produzidas. A articulação de análises estruturais, em nível macro, é proposta como modo de compreensão das políticas, em

⁶ **Stephen J. Ball** é pesquisador no campo das análises de políticas. Dirige o *Centre for Critical Education Policy Studies*, do instituto de Educação da Universidade de Londres, sendo também responsável, desde 1985, pela revista britânica *Journal of Education Policy*.

⁷ A ideia de Ball quando se refere ao **heurismo teórico** é que suas ideias são abertas e experimentais, de modo a contribuir, servindo de subsídio a outros pontos de vista e de interpretação.

especial as que levam em consideração as diferentes experiências e percepções das pessoas (OZGA, 1990).

A ideia de análise em nível macro, sugerida por Jenny Ozga, se dá em uma perspectiva crítica, colocando em evidência questões mais ligadas ao Estado. Para Ball, há necessidade de tais pesquisas estarem voltadas ao contexto micro, ou seja, ao contexto da prática, nas quais novas e outras políticas diferentes do Estado acontecem.

Assim, embora Ball não discorde do argumento de Ozga, questiona a onipotência do Estado e a sua falta de diálogo a possíveis manifestações contrárias as suas políticas, considerando que o nível macro e micro são relações analíticas complexas e desafiadoras (BALL, 1993). O autor afirma, também, que quando especialistas definem um conceito estabelecido sobre política, problemas conceituais podem surgir, uma vez que, o termo política é complexo e formado dentro de estruturas analíticas construídas. Desse modo, por vezes, é comum vermos o termo política ser repetido, sem considerar seus muitos significados. Destacamos que pensar nesses significados foi importante para planejar procedimentos para a pesquisa e interpretar seus resultados.

Para Ball (1993), o desenvolvimento do conceito de política não é simples e, diante da dificuldade em conceituar política, é importante compreendê-la na relação entre “política como texto e política como discurso” (p.10). Para o autor, **a política como texto** pode ser vista em representações e interpretações dos sujeitos em sua prática, baseadas em suas histórias, experiências, recursos e contextos. O entendimento de política como texto contribui para a análise de políticas públicas educacionais, como é o caso do estudo sobre as reformas curriculares e seus efeitos na educação escolar brasileira.

Ao entender que esse processo de interpretação de textos codificados se faz presente no contexto da prática, em que novas formulações de políticas são previstas, é possível reconhecer que os textos são produtos de acordos de influências por grupos de interesse (BALL, 1993, 1994). No caso de políticas educacionais, essas são intervenções textuais na prática, submetidas ao contexto da escola e dos professores, os quais são leitores de textos e “suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias criadas por eles mesmos (BALL, 1993, p. 12)”, mas sim, criadas em outros contextos, apresentando problemáticas que serão resolvidas sempre em contexto (BALL; 1993).

Embora não possamos dizer como as políticas serão postas em operação ou como serão influenciadas, podemos ver seus efeitos, sendo alguns imediatos (BALL, 1993), pois as políticas variam e mudam seus significados em disputas de poder. Isso porque, as representações podem ser modificadas e os intérpretes podem, ou não, se aproximar de secretários de Estado, ministros, conselheiros, entre outros representantes que, no caso da produção de políticas educacionais, modificam e orientam as políticas curriculares com diversas influências de grupos de poder, nos quais algumas vozes são mais ouvidas que outras (BALL, 1993, 1994),

Nesse caso, a troca dos atores é uma tática deliberada para alterar os significados da política (BALL, 1993;1994), resultando oposição às ideias previstas pelos primeiros atores-chave na finalização de um texto político. Pode-se ver isso, por exemplo, nas reformas educacionais brasileiras quando há mudança de regras para a composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), como ocorrido entre os anos de 2016 e 2018, um período no qual o governo que assumiu o poder⁸ alterou as políticas que estavam em curso.

Já a **Política como Discurso** (BALL, 1993) é considerada em uma concepção pós-estruturalista, aproximada da teoria de discurso de Michel Foucault. Embora afirme não ser foucaultiano, Ball considera que os discursos políticos constituem modos de pensar e falar a respeito do institucional a nós mesmos e para os outros em um dado regime de verdade (BALL, 1993, 1994, 2015).

Ao analisar as políticas em diferentes contextos, podemos avaliar o modo pelo qual o poder é exercido em discursos que instituem verdades, considerando que “os discursos são práticas que sistematicamente moldam os objetos dos quais eles falam, [...] discursos não são sobre objetos; eles não identificam objetos, eles os constituem e, ao fazê-lo, ocultam sua própria invenção (FOUCAULT, 1977, p. 49)”.

Nesse caso, os discursos são sobre o que pode ser dito, pensado, compreendendo, tal como Foucault, que os discursos “são sobre quem pode falar, quando, o lugar e com que autoridade, abrangendo significado, sentenças e palavras

⁸ No mandato do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, todos os membros nomeados pela presidência da República foram escolhidos por meio de listas tríplices, as quais eram formuladas via entidades do setor. Segundo a legislação que institui o CNE, pelo menos a metade dos membros das câmaras (Ensino Básico e Ensino Superior) devem ser indicados a partir de diversas consultas na esfera de entidades da sociedade civil das áreas da educação. Diante deste percurso já estabelecido, no governo do ex-presidente Michel Temer foi revogada a nomeação de 12 Conselheiros nomeados no governo anterior. A partir disso, foram feitas novas indicações e nomeações sem os critérios estabelecidos até então anteriormente. Fonte: Empresa Brasileira de Comunicação (E.B.C) segue link para acesso: <<http://www.ebc.com.br/>> Acessado em: 20 de jan.2019.

na construção de possíveis ideias e conceitos, nós não falamos um discurso, ele nos fala [...] (FOUCAULT, 1977, p.49)”.

Assim, tomar a política como discurso, para Ball (1993), implica reconhecer e analisar os discursos dominantes, os regimes de verdade, os conhecimentos envolvidos, etc., como, por exemplo, reconhecer os discursos que instituem o neoliberalismo nos mais diversos espaços de formação dos sujeitos, incluindo a escola. São discursos dominantes que, presentes nas políticas curriculares, regulam e determinam o que fazer e como fazer nos diferentes contextos.

Percebemos que, no caso das políticas curriculares, essas têm **efeitos** que vão de generalidades a especificidades na educação escolar e na formação de professores, sendo diferenciados e significados em função dos contextos em que acontecem. E seus efeitos se tornam evidentes no momento em que mudanças acontecem na prática, como é o caso das reformas curriculares que vem sendo recorrentemente produzidas e atuadas no Ensino Médio, a partir da LDB/1996.

A abordagem de política pública educacional, vista sob a perspectiva teórica de Ball (1993), considera questões relacionadas aos efeitos anunciados do Estado de bem-estar social e educacional, de igualdade e oportunidades a todos. Este autor salienta que, embora o Estado seja o principal responsável por promover o bem-estar dos sujeitos, suas onipotentes decisões impedem o diálogo com os indivíduos, gerando espaços para contestações e reivindicações, quando a atuação das políticas no contexto da prática institui reformas curriculares, como a do Ensino Médio.

2.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação como ferramenta analítica e teórica

A Abordagem do Ciclo de Políticas em Stephen Ball aponta para a importância de analisar o discurso contido nas políticas, considerando-o em meio a relações de poder, levando em consideração as ações dos sujeitos como aspecto primordial para a compreensão das políticas e de sua fluidez do poder (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Considerando a ação do Estado sobre os contextos e a influência de grupos multilaterais que financiam a educação, em especial na área de Ciências da Natureza⁹, reconhecemos o incentivo à contextualização, à interdisciplinaridade e a

⁹ A escolha da área/Ciências da Natureza, especificamente, é no sentido de demarcar o espaço de onde falamos como professores com formação em Química. Além disso, o programa de mestrado profissional na área de Ciências e Matemática, cujo os egressos têm se deparado com a recorrência

integração curricular como princípios curriculares que fazem parte de discursos híbridos de grupos influentes.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram que a análise das políticas educacionais em uma perspectiva pós-estruturalista é uma maneira de resolver limitações. Estas podem aparecer nas abordagens descritivas e pluralistas ou abordagens de cunho marxista, que colocam a responsabilidade do Estado no seu desenvolvimento com uma resultante de disputas de poder entre agentes políticos e a economia, considerando apenas os poderes que circulam nesses contextos como determinantes. Ampliando essa compreensão e olhando os diferentes contextos (político, econômico, pedagógico, científico, social e cultural, entre outros), nos quais se inserem as políticas educacionais, procuramos analisar as políticas que produzem reformas curriculares, em meio a diferentes discursos, frutos de lutas e embates de grupos em uma arena de disputa, que instituem “verdades” a respeito do que seria “adequado” em termos de mudanças curriculares.

Ball e Bowe (1992), ao tratarem sobre políticas educacionais, enfatizam ser importante levar em consideração os diferentes contextos nos quais as políticas se apresentam. Para eles, investigar o contexto significa compreender as diferentes configurações de ajuste e desajuste de um trabalho de produção das políticas, como também, proceder a investigação sobre impactos de contingência – daquilo que possa vir a acontecer ou não, quando as propostas forem postas em percurso. No caso de políticas curriculares em percurso no contexto brasileiro, estas carregam concepções e ideias advindas de outros países, formando uma política híbrida “distribuída”, interpretada e recontextualizadas por diferentes agentes, em diferentes contextos.

Bowe, Ball e Gold (1992), no livro *Reforming education and changing schools*, apresentam o método de análise das políticas curriculares levando em consideração um ciclo contínuo de políticas, o qual é constituído, entre outros, por **contexto de Influência; contexto da produção de texto político e contexto da prática** (Figura 1), em que todos se inter-relacionam, não apresentado uma dimensão temporal, sequencial ou caracterizando etapas lineares.

de reformas curriculares para o Ensino Médio e com efeitos significativos para a área de Ciências, marca os campos de formação específicos como a Química, a Física e a Biologia, entre outros. Com isso, não estamos dizendo que a concepção de integração curricular não possa ocorrer em outras áreas do conhecimento.

O **contexto de influência** seria aquele no qual as políticas curriculares são iniciadas, em meio a produção de discursos de diferentes grupos que entram em disputa para influenciar as definições educacionais. Tais grupos envolvem, por exemplo, partidos políticos que legitimam discursos que dão sustentação às políticas de currículo.

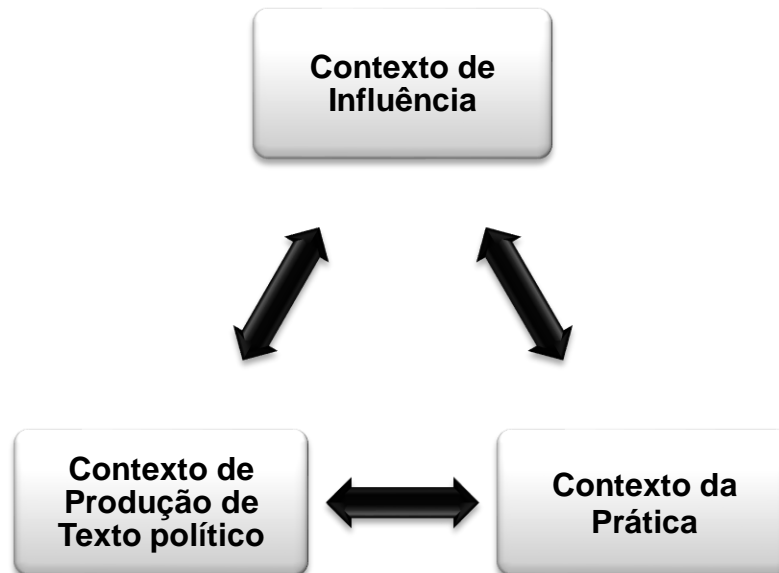


Figura 1: Modelo de Ciclo Político em três contextos
Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992), com adaptações

Neste âmbito, arenas privadas de influência se baseiam em discursos políticos, cujos efeitos passam por “forças do mercado; currículo nacional, exclusão, devolução orçamental, eles adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso léxico para a iniciação de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.19)”. A legitimação desse conjunto de arenas públicas é posta em operação por meio de “comitês; órgãos nacionais; grupos representativos, como também, a utilização de sites para a articulação de influência (p.19)”.

Há diferentes formas de anunciar as políticas curriculares postas em movimento, mas o ideal é que seja feito de forma rápida, central para os grupos de capital que investem na educação, visando serem vistos por autoridades locais, regionais e de ordem global, como solucionadores dos problemas da educação.

A referência que fazemos às influências na produção e na atuação de políticas educacionais pode ser entendida de duas maneiras. A **primeira** está relacionada à circulação internacional de ideias (POPKEWITZ, 1996) e ao processo de “empréstimo” de políticas (HALPIN; TROYNA, 1995), havendo, ainda, grupos e indivíduos que

vendem soluções no mercado, via periódicos, livros, workshops e performances acadêmicas, etc., [...] apresentando suas soluções e ideias (BALL; 1998). A **segunda**, refere-se às agências multilaterais que “patrocinam” políticas específicas “solucionadoras” de problemas (JONES, 1988, p. 146). O Banco Mundial é um dos mentores financeiros que participam do processo de construção de políticas curriculares, sendo que as “condições prévias do banco para a educação só podem ser entendidas como uma posição ideológica, na promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (JONES, 1998, p 152)”.

Mainardes (2006) salienta que, ao lado do Banco Mundial, também há a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que se apresentam como agências de financiamento, com um vasto investimento de capital, exercendo influências sobre o desenvolvimento de políticas curriculares para a Educação Básica brasileira. No entanto, tais influências estão sempre sendo recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados – Nação, com aproximações dialéticas entre o global e o local (MAINARDES, 2006).

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), embora o contexto de influência se estabeleça na criação e na proposição de uma política institucional, é no **contexto de produção de texto político** que as políticas representadas em forma de textos são materializadas: documentos jurídicos, documentos oficiais, comentários formais/informais sobre documentos oficiais, discursos de pronunciamentos e performances públicas de vídeos oficiais que propagam uma determinada política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Muitos desses textos estão em documentos que se apresentam como única fonte de informações. Porém, é importante destacar que os documentos não apresentam conjuntos de textos, necessariamente, coerentes ou claros (as políticas estão repletas de mal-entendidos entre um texto e outro), pois, os escritos de uma política nem sempre condizem com a realidade (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Além disso, esses textos políticos podem ser contraditórios, o que pode estar relacionado ao tempo em que uma política leva para ser ‘criada’, para mais, os textos precisam ser lidos, uns contra os outros, sendo a intertextualidade importante, para a compreensão de diferentes nuances. No caso da interpretação de uma proposta de reforma curricular, esta requer leitura e releitura sobre os fundamentos e princípios

que regem a proposta, sendo que as interpretações e traduções pelos atores envolvidos resultam em uma possibilidade de trabalho em contexto.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), a partir da percepção de Roland Barthes, os documentos podem ser prescritivos (*Readerly*) e limitados ao envolvimento do leitor, ou podem convidar os leitores à participação no texto (*Writerly*), sendo necessário para interpretá-lo usar a criatividade (MAINARDES, 2006). No entanto, não há restrição de modelo a um texto político, podendo ser textos prescritivos e, ao mesmo tempo, abertos à interpretação e criação.

Mainardes (2006, p. 50) afirma, ainda, que “é possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários - textos de subsídio, produzidos no decorrer [...] de um programa ou política”. Isso porque, concomitantemente, há uma política curricular oficial, como já dito, que pode ser produzida em outros textos como forma de reforçar proposições que, supostamente, não teriam ficado suficientemente esclarecidas.

É importante reconhecer a necessidade de apropriação do texto curricular por parte dos leitores, de modo geral, mas principalmente por quem coloca a política em operação, visto que tais textos são resultado de lutas e embates pelo controle de representação política. Por isso, é levado em consideração o tempo em que um texto é publicado e as disputas/lutas nas arenas/contextos de poder das representações de grupos que influenciam na sua produção (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Um terceiro contexto que apontamos no ciclo de políticas é o **contexto da prática**, que procuramos mostrar não ser simplesmente o *lócus* no qual as políticas educacionais seriam simplesmente recebidas e “implementadas”¹⁰. Mas sim, como um espaço de atuação, pois neste contexto as políticas e os documentos que as contêm são (re)interpretados por professores, equipe diretiva e demais envolvidos no desenvolvimento curricular.

Nesse sentido, os professores, praticantes das políticas, não têm o papel de leitores ingênuos, mas interpretam com base na sua história, nos seus valores e nos seus diferentes propósitos, sendo provável que tais interpretações sejam levadas a outras arenas de atuações.

¹⁰ Destacamos que o uso de aspas em termos como implementar/implementação se justifica pelo olhar teórico com o qual analisamos as políticas, porque o conceito de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) não considera que as políticas sejam “implementadas”, mas são interpretadas e recontextualizadas quando atuadas em contextos, possibilitando a criação de uma nova política por meio da prática.

O fato é que os produtores de políticas não podem controlar os significados de seus textos, pois poderão ser rejeitados, deliberadamente incompreendidos, compreendidos, selecionados, enfim, a própria interpretação do texto ser decodificada (BOWE; BALL; GOLD, 1992), uma vez que estão imersos em diferentes interesses, devendo prevalecer uma ou outra interpretação, considerando as diferentes leituras a que serão submetidos. Além dos contextos de influência, da produção de texto e da prática, Ball (1994) expande a compreensão de ciclo para outros dois contextos¹¹: o contexto dos *resultados e efeitos* e o *contexto da estratégia política*, ambos apresentados pelo autor no livro *Education reform: a critical and post – structural approach*.

Para o autor, esses dois últimos contextos estão relacionados aos três primeiros (BOWE; BALL; GOLD, 1992), integrando a Abordagem do Ciclo de Políticas. A Figura 2 representa as políticas compreendidas como um ciclo contínuo, sem linearidade e acrônico.



Figura 2: Modelo de Ciclo Político com cinco contextos
Fonte: Produção dos autores

Para Ball (1994), o *contexto de resultados/efeitos* se preocupa com as questões ligadas à justiça, à igualdade e à liberdade individual. Assim, a ideia de que as políticas têm efeitos ao invés de resultados é mais apropriada porque evidencia seus impactos

¹¹ Não serão considerados nesta dissertação de mestrado.

e interações com questões ligadas às desigualdades sociais e com as formas de injustiça. Segundo Mainardes (2006), para Ball, tais efeitos podem ser de primeira ou de segunda ordem. Com relação aos efeitos de primeira ordem, estes estão relacionados com mudanças que acontecem na prática, bem como na estrutura, sendo “evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES, 2006, p.55); já os de segunda ordem apresentam impactos em “padrões de acesso social, oportunidade e justiça social”.

Sobre o *contexto de estratégia política*, Ball salienta que este envolve a identificação de como funciona um conjunto específico de políticas sociais, os quais possam vir a combater mais satisfatoriamente as desigualdades. Este é um componente essencial da pesquisa social de cunho crítico e, também, de trabalhos denominados por Foucault de “intelectuais específicos”, que fazem uso estratégico em embates e situações sociais específicas (BALL, 1994).

Vê-se, assim, que os cinco contextos estão relacionados entre si e podem ser ferramentas analíticas importantes em pesquisas educacionais, como é o caso do estudo que estamos apresentando nesta dissertação de mestrado.

Complementar à Abordagem do Ciclo de Políticas como ferramenta analítica, Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2012) propõem uma Teoria de Atuação (Policy Enactment) para analisar as políticas educacionais, considerando seus efeitos ao contexto da prática docente, mostrando que os professores fazem políticas em suas práticas, por meio de suas atuações.

Ball e colaboradores se apropriaram do trabalho de Spillane, Reiser e Reimer (2002), que relaciona as políticas aos comportamentos produzidos, partindo do pressuposto de que os indivíduos, agentes de “implementação” local, compreendem e interpretam alguns estímulos, mostrando que as crenças e experiências anteriores influenciam na construção de novos entendimentos de conhecimentos prévios (SPILLANE; REISER; REIMER, 2002).

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam, com base no argumento de Spillane (2004), que levar uma abordagem cognitiva à “implementação” das políticas complementa os relatos convencionais e permite incorporar uma visão que crie sentido sobre a política que se está atuando. Ademais, Spillane (2004, p. 7) “acredita que autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar a política imposta em prática: eles não costumam trabalhar para minar as diretrizes da política de cima”,

mostrando que a “implementação” é um processo de natureza cognitiva e complexa (SPILLANE, 2004, 2005).

Com isso, Ball, Maguire e Braun (2016) erradicam o binômio *política e prática*, ao mostrarem que por meio da prática dos docentes é produzida uma política. A pesquisa empírica dos autores, em um estudo de caso em quatro escolas de contextos e contrastes diferentes na Inglaterra, foi materializada no livro, *How schools do policy: policy enactments in secondary school*¹² (2012). Para os dados da pesquisa, foram entrevistaram professores, gestores sênior e representantes de sindicatos, entre outros, a respeito de atuações de políticas em contexto, cujo objetivo era saber o motivo de terem escolhido determinada política para interpretar e traduzir.

As questões de pesquisa, a partir de sua Teoria de Atuação, foram as seguintes: *como os grupos e indivíduos de atores interpretam e atuam as políticas em diferentes contextos com os recursos que têm? De que forma, os fatores socioculturais são levados em consideração no atuar das políticas às escolas? Como podem ser explicadas as distinções de interpretação em cada escola no atuar das políticas?* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)¹³.

Também Mainardes e Marcondes (2009), em entrevista com Stephen Ball, mostram que o autor afirma a rejeição sobre o conceito de política “implementada”, pois apontaria para um processo de linearidade em que as políticas estariam direcionadas à prática tal como foi produzida, o que para Ball não acontece. Por conta disso, ele afirma que o processo de traduzir políticas é de extrema complexidade, devendo haver uma alternância entre modalidades - primária textual (sentido pelo qual as políticas são escritas) e secundária da prática (inclui fazer coisas referente a modalidade da palavra escrita e de sua ação) (BALL; MAINARDES, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016) se aproxima do trabalho que está sendo realizado nesta dissertação de mestrado, que busca conhecer como se dá o processo de (re)interpretação das políticas curriculares no contexto da prática, mais especificamente, nas políticas e programas curriculares inovadores para o Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, por professores em exercício, egressos de um curso de formação continuada, em nível de mestrado.

¹² Traduzindo: *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (2016).

¹³ O estudo de caso foi realizado em cerca de dois anos e meio, considerando as diferentes políticas educacionais do país.

Na análise da interpretação das políticas no contexto da prática, por meio da Abordagem do Ciclo de Política (Figura, 1), levamos em consideração o modo como os egressos de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática interpretam os documentos/políticas oficiais curriculares em seu contexto de trabalho/prática e como percebem o movimento das reformas curriculares para o Ensino Médio.

Lopes (2016), ao se apropriar da concepção de Ball et al (2012) sobre a Teoria de Atuação, refere o termo *Enactment*¹⁴ como o modo das políticas serem interpretadas e traduzidas por diferentes atores políticos no espaço escolar ao invés de referir, simplesmente, a *implementação* das políticas. Para Avelar (2016), na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), o termo *implementação* ou *política implementada*, deve ser excluído, pois trata-se de ver como as políticas são operadas no espaço escolar, considerando os professores como personagens que atuam em um roteiro de texto, em um movimento construído por diferentes processos institucionais, que conta com diversos atores em cena. Para esses autores, a interpretação de políticas envolve o processo de criatividade quando recontextualizadas, sendo esta realizada por meio da leitura, da escrita e do diálogo do texto com as ações na prática.

Para Ball et al (2016), existem a *interpretação* e a *tradução* separadas heurísticamente, sendo a *interpretação* o processo de perguntar: “O que essa política quer de nós? Qual é a sua exigência? E, se é que existe?”, fazendo parte da interpretação o processo de leitura inicial do texto político. Perguntas sobre as políticas buscam decodificá-las, em função de que essas estão relacionadas ao histórico e à cultura em processos de recontextualização. No caso da *tradução*, esta é apontada como processo que coloca em operação múltiplas facetas para transformar um conjunto de expectativas propostas pelas políticas no contexto da prática, podendo ser vistas como aquilo que deve ser feito. Nesse sentido, poderíamos pensar em formação continuada de profissionais/professores, capacitação no ambiente de trabalho, reuniões/encontros, criação de documentos internos, desenvolvimento de planejamentos de uma matriz curricular, até mesmo a avaliação de procedimentos, entre outras atividades (AVELAR, 2016).

¹⁴ O termo *enactment* vem sendo usado para descrever o processo que envolve a promulgação de leis e decretos (AVELAR, 2016).

Ball, Maguire e Braun (2016), ao desenvolverem a Teoria de Atuação, levam o contexto para além dos cinco contextos conhecidos (Figura 2), quando compreendem a política como texto e, também, como “coisas” (estratégias nacionais, por exemplo). Para os autores, a política é feita para/pelos professores, os atores, sujeitos e objetos da política. A importância do contexto em que as políticas são colocadas em atuação está relacionada às condições materiais e recursos variados, podendo ser vistos em diferentes dimensões contextuais (Figura 3), que ora se complementam, ora se sobrepõe um ao outro.



Figura 3: Modelo das Dimensões Contextuais
Fonte: Produção dos autores

Para mais, Ball, Maguire, Braun (2016, p.38) explicam o que entendem por contextos da prática, os quais são os

Contextos situados, ex.: localidade, histórias escolares e matrículas; *Culturas profissionais*, ex.: valores compromisso e experiências dos professores; *Contextos materiais*, ex.: funcionários, orçamento, edifícios e *Contextos externos*, ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted* - posições na tabela de classificação, requisitos legais e reponsabilidades.

Baseados nas dimensões contextuais, buscamos conhecer nas respostas dos professores egressos do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e

Matemática o modo como as políticas são reconhecidas no contexto da sua prática, em uma dimensão contextual externa. Tal dimensão, para Ball, Maguire e Braun (2016), se relaciona a aspectos de pressão e expectativas geradas pelas políticas locais e/ou nacionais, de modo semelhante ao que afirmam com relação às políticas que estudam na Inglaterra.

No caso do Brasil, as políticas curriculares para o Ensino Médio, entre outras, também passam por processos de interpretação por parte dos professores, ao serem colocadas em atuação. Daí, podemos nos perguntar: *como os professores fazem atuação dessas políticas ao seu contexto/realidade/cultura, etc.? Quais interpretações podem emergir? É esperado que (diferentes) concepções surjam na fala dos egressos?* Tais indagações podem ser vistas como critérios pré-estabelecidos para compreendermos ou nos aproximar-nos do contexto da prática dos sujeitos da pesquisa, no sentido de ver como esse movimento de documentos curriculares produzidos se apresenta.

Ressaltamos que as respostas a essas e outras questões foram pensadas considerando a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria de Atuação. Porquanto, tal fundamentação teórico-metodológico norteou a análise que considerou o contexto da prática, para a compreensão da política curricular que institui reformas em contexto micro.

2.3 A importância da teorização sobre políticas educacionais: contextualização, recontextualização e híbridos nas políticas curriculares

Consideramos que ter uma teoria como fundamento é imprescindível para que possamos pensar e analisar as questões ligadas à educação, uma vez que, a teoria oferece elementos e possibilidades de trabalho no campo, visando a produção de conhecimentos. Sendo assim, Ball (1995) aponta a importância da fundamentação teórica em pesquisa sobre políticas educacionais, referindo preocupação com relação aos estudos sobre educação baseados em uma “gramática fraca¹⁵”, sem sustentação conceitual e que desconsidere a produção de conhecimento na área pesquisada.

¹⁵ O termo “gramática fraca”, conforme o livro *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* – London: Taylor & Francis, 1996, se baseia na concepção de Basil Bernstein (sociólogo inglês estruturalista, sendo um autor referência para estudos e trabalhos de pesquisa de Stephen Ball), que usa essa expressão para representar uma estrutura de conhecimento horizontal, segmentado e de natureza ambígua, desprovido de qualquer explicação sobre algo empírico (BALL; MAINARDES, 2011, p. 79).

Nos Estados Unidos, os estudos sobre as políticas educacionais estão mais direcionados ao campo da administração educacional, abordando aspectos como gerenciamento e liderança, enquanto no Reino Unido, por exemplo, as pesquisas sobre as políticas se enquadram no campo da Sociologia da Educação (LINGARD; OZGA, 2007). Já no Brasil, têm-se tornado relevantes os trabalhos que abordam questões teórico-metodológicas sobre a pesquisa em políticas educacionais (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), havendo um movimento de grupos de pesquisa que estão produzindo publicações e eventos específicos na área das políticas sociais e educacionais, contribuindo para o interesse pelo estudo das políticas curriculares (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Desse modo, sinalizamos concordar com a defesa de Ball, não só sobre a importância do uso de teorias nas pesquisas de políticas educacionais. Mas também, como condição metodológica para o trabalho que desenvolvemos, por possibilitar olhar, discutir e analisar as políticas curriculares que dão sustentação às reformas curriculares para o Ensino Médio, desde o final dos anos de 1990.

Assim, consideramos a Abordagem do Ciclo de Políticas¹⁶ e da Teoria de Atuação não apenas como ferramentas analíticas, mas sim, como olhar teórico que nos possibilita compreender as relações e as nuances existentes nos macros/micros lugares onde a política exerce influência e poder. Além destas, outras teorizações compõem nosso olhar investigativo sobre as reformas e proposições curriculares. Em profícuos estudos sobre as políticas curriculares, Lopes (2002; 2005, 2006) e Lopes e Macedo (2011) discutem a contextualização/recontextualização, os híbridos global-local, os contextos em que as políticas acontecem e os discursos oficiais e pedagógicos que instituem uma política em uma dada época.

No cerne de seus estudos, referem Ball *et al* (1992; 1993;1994) a respeito da Abordagem do Ciclo de Políticas e à noção de *contextos*; Bernstein (1996, 1998), a respeito da recontextualização via o discurso regulador e o discurso pedagógico; Ball (1998, 2001), a respeito da recontextualização e híbridos da cultura na modernidade; e Ball; Maguire e Braun (2012), a respeito da Teoria de Atuação, teorizações as quais procuramos nos aproximar para a compreensão desse movimento de políticas curriculares para o Ensino Médio brasileiro.

¹⁶ É justificada como ferramenta de análise que “ajuda” o pesquisador a ver questões importantes nos documentos/políticas curriculares bem como orienta o referencial teórico a ser utilizado.

Com relação ao conceito de contextualização, Lopes (2002) se aproxima do pensamento de Bernstein, ao considerar as transferências de textos, de um contexto a outro, a exemplos da transferência de textos da “academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar” (LOPES, 2002, p.388), via processos de recontextualização, sendo esse um conceito importante na interpretação das políticas curriculares. A partir disso, pode-se pensar em um processo de descontextualização, no qual os textos são selecionados em prol de outros, sendo realocados em situações da prática ou em relações de âmbito social distintos. Nesse caso, há um reposicionamento e uma refocalização, modificando o texto, simplificando-o, condensando-o e reelaborando-o, via os diferentes conflitos e interesses existentes que permeiam e estruturam esse processo denominado campo de recontextualização (LOPES, 2002).

Essa autora enfatiza que, a partir da recontextualização, os discursos pedagógicos são produzidos, o que para Bernstein seria um discurso recontextualizador com um aglomerado de regras operando no ato de “embutir o ato instrucional (discursos especializados das ciências de referência a ser transmitido na escola) em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), sendo este último dominante no processo” (LOPES, 2002, p.388). Com relação às políticas curriculares brasileiras, associamos o conceito de recontextualização ao processo de elaboração das reformas curriculares, tendo como princípios reguladores do currículo, a interdisciplinaridade, a contextualização e, ora o currículo por competências, ora o currículo por objetivos de aprendizagem. Tais princípios, com uma ou outra mudança, vêm organizando e regulando os diferentes documentos produzidos.

Com relação ao discurso pedagógico oficial, constituído pelos documentos oficiais, este tem por finalidade regular a “produção, distribuição, reprodução, inter-relação, e mudança nos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos (LOPES, 2002, p.388)”, redefinindo finalidades educacionais dada a cada escolaridade de ensino, quando levado aos diferentes contextos (universidade, escola, reuniões/cursos de formação de professores, etc.). Por esta razão, para a autora, a ideia de recontextualização amplia-se para um caráter híbrido, em contextos que não devem ser compreendidos como territórios fixos, com relações de poder verticalizadas, mesmo que permaneçam

as hierarquias, mas em uma miscelânea de matrizes teóricas distintas que compõem um mesmo documento, como resultado de múltiplas relações de poder.

O processo de recontextualização passa, então, pela concepção de hibridismo, sendo tal processo relocado frente a novas questões e finalidades de âmbito educacional, apresentando ambiguidades (LOPES, 2002). Para essa autora (2005), um dos aspectos mais produtivos da ideia de recontextualização é a constante articulação entre o contexto *macro* e o *micro*.

Lopes (2005) assegura que Bernstein constrói seu projeto (concepção de contexto/recontextualização das políticas) de “baixo” para “cima”, tentando identificar possíveis regras do processo educacional no espaço escolar, com o intuito de relacioná-las às condições estruturais – no sentido material, para, a partir disso, analisar, com espectro maior, as questões voltadas às políticas educacionais, valorizando, assim, a prática docente situada no contexto micro. O pensamento em Bernstein constitui-se referência para Ball (1992, 1993, 1994, 1998, 2001) e Lopes (2002, 2005) quando fazem análise de políticas educacionais em diferentes contextos, considerando os híbridos, a bricolagem e o global-local, entre outros, como parte da composição de um documento curricular, sem hierarquização entre esses diferentes elementos.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), as interpretações e as reinterpretações dos diversos contextos, das influências internacionais e nacionais, e das práticas escolares não estabelecem hierarquização entre os *contextos de influência, produção de texto e da prática*.

Para Lopes (2005), após suas primeiras formulações, os estudos de Ball (1998; 2001) aprofundam as questões que envolvem a relação entre global e local, incorporando o conceito de hibridismo em análises que tratavam a recontextualização, considerando que no mundo globalizado, processos de recontextualização produzem discursos híbridos. Assim, Ball (1998) incorporaria discussões sobre o hibridismo ao entendimento da cultura, buscando compreender as nuances e as variações locais inerentes às políticas de currículo, em um estudo investigativo que, caracterizado por uma agenda política global para a educação, focaliza a performatividade, o gerencialismo e a própria competição gerada por conta desses ideais no meio institucional.

Com relação à concepção global, concordamos que as proposições curriculares passam por um processo de “bricolagem” (BALL, 1998) no atual cenário

educacional brasileiro, mesmo que a proposta das autoridades governamentais seja de um currículo nacional, como é o anúncio da BNCC.

2.4 Proposta metodológico-analítico da pesquisa

Neste subcapítulo, descrevemos a proposta metodológica da pesquisa, em uma abordagem qualitativa, considerando que essa se baseia em textos, nos quais a coleta de dados produz outros textos, os quais são interpretados (GÜNTHER, 2006). Frente a isso, Günther (2006, p. 204) aponta que a pesquisa qualitativa se inscreve em meio ao “delineamento, coleta, transcrição e análise dos dados”, sendo o delineamento da pesquisa organizado na forma de “*estudo de caso; análise de documentos; pesquisa-ação; pesquisa de campo; experimento qualitativo e avaliação qualitativa*” (GÜNTHER (2006, p. 204), entre outros.

Com relação à análise de dados em uma pesquisa qualitativa, essa pode-se dar em diferentes técnicas analíticas. Para Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos implica trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, como relatos de observações, transcrições de entrevistas e análises de documentos, se for o caso. Neste trabalho, analisamos os dados obtidos por meio de análise documental e de respostas de professores a um questionário.

A análise documental, para Gil (2008), não apresenta uma fórmula específica ou predefinida, mas constitui um elemento importante para a análise das reformas curriculares, pois “fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade” (p. 147), caracterizando sua importância e confiabilidade. O autor, complementa dizendo que, além de serem utilizados para esclarecer determinado assunto, reúnem objetos, por meio de registros cursivos, como é o caso de documentos elaborados por agências governamentais.

Para Cellard (2012), o documento permite a dimensão do acréscimo de tempo, pois permite uma espécie de corte longitudinal, no sentido de favorecer a observação “do processo de maturação [...] dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (TREMBLAY, 1968, p.284)”. Para Cellard (2010), o pesquisador que trabalha com documentos tem de estar sempre atento à produtividade das análises e, também, aos obstáculos. Dito isto, reconhece-se a importância de olhar o objeto de pesquisa ao longo do tempo, mas não de forma linear, e sim, procurando ver ciclos, comparando um documento com outro, em termos de vivências, interpretações,

reinterpretações e contradições que possam emergir da análise. Para este autor (2012), uma análise crítica do documento deve contemplar: o *contexto*; o *autor/autores*; a *autenticidade/confiabilidade do texto*; a *natureza do texto*; e a *análise*, sendo todas elas relevantes para uma análise consistente em documentos. No caso da última dimensão, a *análise*, é importante esmiuçar o texto na tentativa de extrair ao máximo as informações nele contidas “a fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas, [...] pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no *corpus* documental (p. 304)”.

Em vista disso, também Lüdke e André (1986) salientam que, na análise documental, pode-se utilizar outros instrumentos para análise dos dados, devendo tal análise estar relacionada ao instrumento de pesquisa como, por exemplo, entrevista, questionário, como foi o caso da pesquisa para essa dissertação de mestrado, que considerou os documentos sobre as reformas curriculares no Ensino Médio e os questionários respondidos pelos professores. É importante destacar que a coleta dos dados que se obtém por meio da análise documental, de questionário ou entrevista, deve estar relacionada à questão de pesquisa e aos objetivos que se pretende atingir (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Adiante, para Moroz e Gianfaldoni (2006), o questionário é compreendido como uma coleta de dados apresentando questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador, diferentemente da entrevista, a qual necessita da presença do pesquisador. Contudo, para elas, tanto o questionário quanto a entrevista devem contar com instrumentos planejados, de forma que sejam claros e objetivos aos sujeitos entrevistados.

Corpus da análise e instrumentos de pesquisa

A pesquisa para esta dissertação de mestrado foi organizada em dois momentos: no primeiro, foi realizado um levantamento documental em sítios eletrônicos, do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) sobre as reformas do Ensino Médio a partir da LDBEN/1996, visando

conhecer o contexto de produção dos textos políticos. Os documentos selecionados¹⁷ nos sítios eletrônicos estão elencados na Tabela 1.

Tabela 1 - Políticas curriculares para o Ensino Médio

Política oficial/curricular	Característica geral da política
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN/Lei 9.394) (BRASIL, 1996)	Legislação que estabelece os rumos da educação em diferentes modalidades no país.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - (DCNEM) (BRASIL, MEC, 1998, 2012, 2018) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - (DCNEB) (BRASIL, MEC, 2010)	Normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - (PCNEM) Orientações Curriculares Para o Ensino Médio - (OCEM, 2006) (BRASIL, MEC, 2000, + 2002, 2006)	Orientações aos professores sobre novas abordagens e metodologias de ensino.
Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico - (EMP/RS) (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011)	Proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, em uma concepção politécnica de formação.
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, MEC, 2009)	Apoio e fortalecimento dos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares.
Plano Nacional de Educação - (PNE) (PNE/2001-2010, Lei 10.172) PNE/2011-2020, Lei 8.035) (PNE/2014-2024, Lei 13.005) (BRASIL, MEC, 2001, 2011, 2014)	Instrumento de planejamento do Estado democrático de direito para a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.
Medida Provisória - (MP/746) (BRASIL, 2016) Proposta do novo Ensino Médio Lei 13.415 (BRASIL, 2017)	Medida Provisória com força de lei que altera a LDBEN/96, instituindo o Novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017.
Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - (BNCC-EM) (BRASIL, MEC, 2015, 2016, 2018)	Referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país.

Fonte: MEC, CNE e SEDUC/RS, com adaptações pelos autores.

Concomitante à pesquisa nos sites governamentais, foi realizada pesquisa em documentos secundários às políticas curriculares: do Banco Mundial (BM); do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros órgãos financiadores/apoiadores das políticas curriculares, visando conhecer e analisar, juntamente com o contexto de

¹⁷ A escolha dos documentos apresentados na tabela 1 está relacionada ao período de produção de políticas curriculares/políticas para o Ensino Médio no país, após a LDBEN/1996, com recorte de tempo da realização desta dissertação, até o ano de 2018

produção de texto político, também o contexto de influência no qual as proposições curriculares são gestadas.

Em um segundo momento, procurando conhecer o contexto da prática de atuação das políticas curriculares, dez professores em exercício no Ensino Médio, responderam a um questionário (Apêndice D). A escolha dos professores/sujeitos considerou que a pesquisa tratava sobre as reformas para o Ensino Médio, com olhar voltado para os efeitos das reformas para a área de Ciências da Natureza, uma vez que, o pesquisador é licenciado em Química. Diante disso, procuramos conhecer a percepção de professores da área de Ciências da Natureza em exercício. Deste modo, nos pareceu que realizar a pesquisa com egressos de um curso de mestrado profissional possibilitaria examinar diferentes espaços, nos quais os docentes teriam acesso aos documentos, no caso do mestrado profissional, os professores egressos teriam vivenciado essas políticas na universidade e na escola.

Assim, o questionário foi enviado por e-mail a 23 professores, egressos de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas/RS, cursado no período de 2013 a 2018. Houve o retorno de dez professores (ver Apêndices A e D), que responderam as questões que versam sobre o acesso/conhecimento, percepções e interpretações a respeito dos documentos legais que instituem reformas curriculares para o Ensino Médio.

Quadro 1 – Detalhamento profissional dos professores egressos¹⁸

Prof. Egressos	Formação Acad./Instituição	Ano/ Egresso	Atuação profissional¹⁹	Tempo/ Magistério
PE ₁	Biologia/UCPEL	2015	Biologia no Ensino Médio	20
PE ₂	Biologia - UCPEL	2014	Química no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental	17
PE ₃	Licenciatura. Química - UFPEL	2017	Química no Ensino Médio	5
PE ₄	Química - UCPEL	2015	Química no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental	14
PE ₅	Química - UCPEL	2016	Química no Ensino Médio	13
PE ₆	Biologia - URCAMP	2017	Ciências no Ensino Fundamental	18
PE ₇	Lic. Física/ UFPEL	2018	Física no Ensino Médio	7
PE ₈	Licenciatura Química - FURG	2017	Química no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental	15

¹⁸ Assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para a divulgação das informações contidas nessa tabela.

¹⁹ Ao longo da carreira, os lugares de atuação dos profissionais podem variar, não sendo sua experiência restrita a apenas uma instituição escolar ou apenas no Ensino Médio, sendo que alguns atuam também no Ensino Fundamental.

PE ₉	Biologia/UCPEL Educação Física/UFPEL	2013	Biologia no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental	25
PE ₁₀	Licenciatura. Química/ FURG	2015	Ciências no Ensino Fundamental	11

Fonte: Plataforma Lattes e PPGECM, com adaptações pelos autores.

Retomando a questão e os objetivos da pesquisa

A questão que norteou esta pesquisa de dissertação de mestrado foi a seguinte: *“Como as reformas curriculares para o Ensino Médio são produzidas em documentos legais, e como são percebidas/interpretadas por professores da área de Ciências da Natureza?”*. Relacionados a esta questão, apresentamos os objetivos da pesquisa e suas ações:

Objetivo Geral:

- Investigar o movimento de produção e instituição de reformas curriculares para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/96), buscando compreender nos contextos de influência, de produção de texto e da prática, os resultados/efeitos dessas políticas.

Objetivos específicos:

- Estudar e conhecer os princípios das reformas educacionais;
- conhecer o impacto das políticas econômicas nas políticas educacionais;
- identificar as estratégias formuladas pelas políticas curriculares para a atuação em contexto;
- mostrar as relações entre atores e instituições para a interpretação das políticas em diferentes espaços em que a política se apresenta;
- conhecer a percepção dos professores sobre os documentos oficiais de reforma curricular nos diferentes contextos em que atuam;
- apontar as compreensões sobre a interpretação das políticas curriculares pelos professores da área de Ciências da Natureza.

Ações da pesquisa

- Fazer o levantamento de grupos que financiam e promovem as políticas de currículo;
- analisar documentos oficiais que tratam políticas curriculares, de 1998 a 2018;

- criar instrumento de pesquisa/questionário para ser respondido pelos professores;
- analisar as respostas do questionário aplicado aos professores a luz de referenciais teóricos;
- publicar resultados da pesquisa em congressos científicos da área e em revistas de periódicos relacionados ao campo das políticas curriculares.

Por conseguinte, o procedimento de análise dos dados se baseou na Abordagem do Ciclo de Políticas. Tal referencial metodológico-analítico advém de uma perspectiva pós-estruturalista, que considera as ações dos sujeitos aos contextos de influência, produção de texto e da prática, estes vistos como arenas/contextos, mostrando que os documentos curriculares são efeitos e resultados de lutas e disputas de poder em contexto, compreendendo a *política como texto*, e *como discurso* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Para a análise dos dados do questionário, articulamos ideias e concepções advindas da Abordagem do Ciclo de Políticas com a Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Já para analisar as respostas dos professores da área de Ciências da Natureza, organizamos três eixos de análise, que apresentamos a seguir:

1) *Do acesso e conhecimento: como as políticas curriculares “chegam” aos professores?*

2) *Dos princípios e finalidades: como as políticas curriculares são interpretadas/traduzidas e operam em diferentes dimensões da prática?*

3) *Da interpretação das políticas curriculares para a prática de integração curricular de professores na área de Ciências da Natureza.*

Assim, procuramos relacionar os referenciais teóricos com cada eixo referente às temáticas que versam sobre: concepções híbridas do global/local; das recontextualizações; do discurso oficial e pedagógico; da formação de professores e dos espaços de legitimação da discussão curricular; da padronização curricular e da concepção de integração curricular nas Ciências, entre outras.

3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES EM CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO POLÍTICO²⁰

[...] a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes [...]
(MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Neste capítulo, apresentamos o estudo referente a uma análise documental sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, após a LDBEN/96. Com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa, procuramos conhecer os princípios formativos e proposições para reorganizações curriculares, buscando ver as contradições e as similaridades entre um documento e outro.

A análise dos documentos, baseada na Abordagem do Ciclo de Políticas, focalizou os *contextos de influência* e de *produção de texto*. O aporte teórico, embasado em Stephen Ball, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Christian Laval, Pierre Dardot, possibilita compreender que há um tencionamento na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio, em especial no campo das Ciências da Natureza, com relação à integração curricular.

3.1 O movimento das políticas curriculares no cenário educacional brasileiro

As discussões em torno das políticas curriculares apresentam uma espécie de ciclo contínuo, no qual os documentos oficiais se combinam de forma anacrônica, sem considerar que os conceitos e os valores correspondem à época na qual são produzidos.

²⁰ Este capítulo deu origem aos artigos:

MARTINS, Eliezer Alves; FERREIRA, Maira. Reformas curriculares para o Ensino Médio: perspectivas e proposições da Base Nacional Comum Curricular à área de Ciências da Natureza. **#tear: Educação Ciência e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p.1-16, dez. 2018. ISSN 2238-8079. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3180/2119>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

MARTINS, Eliezer Alves; FERREIRA, Maira. Reformas Curriculares em Contexto de Influência e de Produção de Texto: Proposições para o Ensino de Ciências no Ensino Médio. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.9, n.1, p. 625-648, jan. 2019. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/265/177>> Acesso em: 25 Jan. 2018.

MARTINS, Eliezer Alves; ALVES, Kauana Gonçalves; SILVA, Josiele Oliveira da; FERREIRA, Maira. Estágio Supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no Ensino Médio. **Formação Docente**, Belo Horizonte (aceito para publicação no v.11, n.20, jan-abril, 2019).

É importante frisar que é comum as proposições curriculares estarem contidas em outras políticas, evidenciando o ciclo no qual são submetidas, em um movimento que não contempla pausas, nem tampouco, é linear e com final definido.

Com relação as políticas de reforma curricular para o Ensino Médio, um **primeiro movimento** começou a ocorrer após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 (Lei 9.394), com a prescrição e a criação de diretrizes, orientações e políticas públicas para reformar os currículos escolares, de modo a contemplar o que fora determinado pela legislação para a Educação Básica.

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL. MEC, 1998) deu início à onda reformista que acompanhou a primeira e segunda décadas dos anos de 2000. Após as DCNEB, em 1998, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em três documentos: PCNEM, PCN+ (BRASIL. MEC, 2000; 2002) e PCN Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL. MEC, 2006). Também o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL. MEC, 2001), por meio da lei nº 10.172, teve sua primeira edição no início dos anos de 2000. Todos estes documentos anunciavam contemplar princípios fundamentais, que serviriam como guia para uma política educacional de Estado.

Um **segundo movimento**, bastante intenso em esfera estadual e federal, ocorreu nos anos de 2010, inicialmente com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL. MEC, 2010), seguida por outros documentos orientadores para reformas, como a Proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (EMP) (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), como projeto piloto às escolas públicas estaduais, associado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL. MEC, 2009), pela portaria nº 971/2009, configurando políticas de reestruturação curricular.

Também ocorreu a criação de outra edição do PNE (Lei 8.035/2010) (BRASIL. MEC, 2011-2020) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL. MEC, 2012), articulados ao programa de formação continuada de professores através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL. MEC, 2013), ao quais sinalizavam a proposição de mudanças curriculares para o Ensino Médio no início do ano de 2010. Também o ProEMI e o EMP produziram propostas curriculares, associadas a programas e ações de formação continuada de professores, de modo a atender as proposições das DCNEM (BRASIL. MEC, 2012).

Em um **terceiro movimento**, já na segunda metade dos anos de 2010, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tomaram conta do debate educacional brasileiro. Concomitantemente a essa discussão, uma atualização do PNE (Lei 13.005/2014) (BRASIL. MEC, 2014-2014) reforçou a necessidade de metas e estratégias, que poderiam ser atendidos por meio de uma BNCC. Assim, nos anos de 2015 a 2018 as discussões em torno da BNCC²¹ têm sido recorrentes até a sua aprovação pelo CNE, em 2017, BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, BNCC – Ensino Médio.

Em um cenário de intensas contradições a respeito de políticas e de trocas de “atores - chave” no processo de construção das políticas curriculares para o Ensino Médio, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016 que, transformada em lei em 2017 - Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), altera a LDBEN/9.394/96, para propor uma reforma organizacional no Ensino Médio²².

Tal reforma, articulada com a Base Nacional para o Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL. MEC, 2018), recentemente aprovada, também coloca no rol de mudanças as DCNEM que, atualizadas pela Resolução nº 3, de 21/11/2018, incorporam proposições da Lei 13.415/2017 com relação ao novo Ensino Médio.

Em relação aos movimentos de proposições para mudanças curriculares no país, levamos em consideração o **contexto de influência** de grupos que exercem influência no cenário educacional brasileiro, mobilizando espaços para as **produções de textos políticos**. Tais contextos de influência podem ser apontados quando, em meados dos anos de 1990, o documento do Banco Mundial (1995, p.17), *Priorities and*

²¹ Em 2015, durante o seminário interinstitucional, foram reunidos assessores e especialistas responsáveis por instituir uma comissão para a elaboração de uma proposta de BNCC-EM, sendo que em outubro desse mesmo ano, uma versão preliminar foi divulgada para consulta pública (BRASIL. MEC, 2017). No segundo semestre de 2016, após contribuição de 12 milhões de diferentes profissionais à primeira versão, foi divulgada uma segunda versão do documento, para novamente ser submetida à análise por professores/as, gestores/as, especialistas e pelo público em geral, para o debate da versão para, a partir disso ser redigida a versão final do documento. Desse modo, em 3 de abril de 2018 foi entregue uma terceira versão do documento (com mudanças consideráveis em relação às versões submetidas à apreciação popular) para o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovado em 04/12/2018 e homologada em 14/12/2018. Fonte: Mec.

²² A resolução nº 4 de 2018, do Senado Federal, autorizou um contrato de crédito externo com o BIRD, no valor de até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) para financiamento parcial do projeto de institucionalização do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). Mais informações em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/ressen/2018/resolucao-4-17-abril-2018-786573publicacaooriginal-155373-pl.html>>. Acesso em: 20 de jan.2019.

Strategies for Education, fazia referência à “educação primária e secundária²³ necessária para o crescimento econômico e redução da pobreza”, uma vez que, a evolução das tecnologias e da reforma econômica, bem como as estruturas de mercado, estariam sendo modificadas constantemente (BANCO MUNDIAL, 1995).

Apontava-se que haveria lentidão nos sistemas de educação para acompanhar esses avanços, daí a necessidade de acelerar as reformas curriculares e melhorar a educação básica e técnico profissional, justificando que, desse modo, seria possível “reduzir as desigualdades, abrir oportunidades para os pobres e necessitados, compensar as deficiências do mercado enquanto é emprestado para a educação, difundir informação sobre os benefícios e da disponibilidade da educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p.3)”.

Em consonância ao Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) manifestava, em abril de 1998, publica o documento *La educación como catalizador dell progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo* e, em junho de 2000, o documento *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe* aponta ser necessário realizar reformas educacionais em função do crescimento da população e da competitividade mundial, bem como para incentivar o uso de tecnologias inovadoras, entre outros aspectos que poderiam erradicar a pobreza e as desigualdades sociais. Vê-se nesses textos similitudes com relação à urgência de reformas educacionais, para a promoção de uma educação de qualidade, como condição para a erradicação das desigualdades sociais.

Em relação aos processos de **produção de textos políticos curriculares**, após a LDBEN/96, as DCNEM (BRASIL. MEC, 1998) foram apresentadas para o Ensino Médio, orientando para que os currículos tivessem princípios e competências básicas, possibilitando ao estudante desenvolver a criatividade; construir a capacidade de aprender e continuar sempre aprendendo; ter autonomia intelectual e capacidade de ser flexível; e se adaptar aos diversos espaços da sociedade (BRASIL. MEC, 1998).

²³ Em tradução, a educação primária e secundária, no Brasil, corresponde atualmente à Educação Básica.

Na sequência, a formulação dos PCNEM (BRASIL. MEC, 2000) é atribuída a um primeiro passo para o processo de reforma²⁴. Esse processo inicial teve como metodologia de trabalho a proposição de debates realizados nos estados (BRASIL. MEC, 2000) para, após sua produção, os documentos serem entregues à apreciação do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED. Esse relato mostra que em políticas curriculares o *contexto de influência*, apontado por Ball *et al* (1992), é um fator que precede as discussões que geram a produção dos textos políticos, em meio a lutas e disputas de poder em contexto.

Os princípios curriculares dos PCNEM (BRASIL. MEC, 2000, + 2002) e das OCEM (BRASIL. MEC, 2006) foram perpassados por um amplo cenário de organismos e agências multilaterais. Neste âmbito, se encontravam concepções advindas do BM, do BID, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO²⁵), bem como de outras agências que mensuram as avaliações dos alunos em âmbito nacional/internacional. Frente a isso, sabemos que a busca constante por posições confortáveis em tabelas de ranqueamento associadas à qualidade de educação têm sido um fator que impulsiona proposições de mudanças curriculares, cujos efeitos estão em estimular a competição entre escolas e entre países, com resultados em classificações que não explicitam claramente as reais condições para a obtenção de tais resultados.

O primeiro documento com a apresentação de metas para a educação foi o PNE (lei nº 10.172, de 9, de janeiro de 2001²⁶), conforme previsto pela LDBEN/96 (art. 9º e 87º). O primeiro PNE (2001-2010) teve uma estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas” (Ementa nº 33/2010) (BRASIL. MEC, 2014, p.14), estando entre seus objetivos e prioridades “a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis (BRASIL. MEC, 2001, p.7)”, por meio de uma proposta de reduzir as desigualdades sociais com uma educação pública de qualidade para todos jovens, crianças, adultos etc.

²⁴ Embora haja o entendimento de que, como o nome indica, são parâmetros que sugerem ações, esses não têm força de recomendação legal como as DCNEM.

²⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 1956, com sede em Paris, inicia suas atividades em 1972 no Brasil, ao lado do MEC, prioritariamente via projetos de cooperação técnica apoiado no governo – tendo como um dos objetivos auxiliar na construção de políticas públicas, as quais estejam de certa forma em sintonia com as metas acordadas entre os Estados (DELORS, 1998).

²⁶ A longo dos anos de 2010, houve atualizações do plano, estando hoje em vigor o PNE que prevê metas para o decênio 2014-2024.

Em 2009, uma emenda constitucional (nº 59/2009), na condição de disposição transitória da Lei 9.394/96, tornou o PNE constitucional, com periodicidade decenal, devendo os planos plurianuais tomá-lo como referencial (BRASIL. MEC, 2014).

O documento do PNE *Planejando a Próxima Década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*²⁷ contextualiza as metas e disponibiliza diferentes informações sobre as etapas de elaboração das políticas legais de educação em contextos locais (BRASIL. MEC, 2014b), e enfatiza que a elaboração do PNE “implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades históricas no País (BRASIL, 2014b, p.9)”. O documento orienta que as políticas educacionais/curriculares podem permitir às classes populares as mesmas possibilidades e chances de outras com o poder aquisitivo mais elevado.

A versão vigente do PNE, Lei 13.005/2014²⁸, em suas 20 metas e 254 estratégias, se articulou com o Sistema Nacional de Educação, contando com um percentual do Produto Interno Bruto (PIB), de 10%, como financiamento para o seu desenvolvimento de custo – aluno e qualidade (BRASIL, 2014a). Em seu art. 2º, são mantidas praticamente as dez diretrizes que constavam no documento anterior, PNE 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8.035/2010), com destaque para: “I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) superação das desigualdades educacionais; IV) melhoria da qualidade do ensino; V) formação para o trabalho; IX) valorização dos(as) profissionais da educação (BRASIL, 2010a; 2014b)”. Além dessas, destaca-se a meta seis, que tem como proposta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL. MEC, 2014b)”.

²⁷ O documento foi produzido em parceria com diversas instituições como, por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

²⁸ O atual PNE (Lei 13.005/2014) conta também com o site, referente ao link que segue: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso: 01 jan.2019. Neste sítio institucional, constam diferentes informações a respeito das propostas e de seus debates com diferentes atores envolvidos. O sítio também apresenta um tipo de mapa virtual que serve para monitorar as metas do respectivo PNE, junto a indicadores que mensuram avaliações sobre os estados e regiões de todo o Brasil, com base no Censo da Educação Básica de 2015. O PNE (2014) também prevê a conferência Nacional da Educação (CONAE) que abre espaço para diálogo instituído pelo poder público em articulação com a sociedade, no sentido de que todos participem do desenvolvimento da educação em periodicidade de até quatro anos, revendo a avaliação, o andamento e a operacionalização do PNE vigente, ao mesmo tempo que também prevê subsídios para elaboração do PNE ao decênio subsequente. A atual conferência já está em sua terceira edição e tem como fonte de informações o site que segue: <<http://conae.mec.gov.br/conae-2018>> Acesso: 28 de jan.2019.

A lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, remete a metas do PNE ao referir que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno um trabalho para a construção de seu projeto de vida [...] (BRASIL, 2017, p. 1)”. Tais metas implicam prover às instituições de ensino uma infraestrutura adequada para contemplar o exigido por lei, no entanto, isso pode levar algum tempo para ser instituído, considerando as condições de infraestrutura nas escolas, em diferentes estados e regiões do país.

Além dos textos políticos, como as versões do PNE, PCNEM ou DCNEM, também *textos secundários* (políticas/secundárias) estabelecem um **contexto influenciador** favorável à política curricular (política primária), pois possibilitaram a instituição de reformas curriculares para o Ensino Médio.

No documento da UNESCO, *Reforma da Educação Secundária: Rumo à Convergência entre a Aquisição de Conhecimento e o Desenvolvimento de Habilidades*, as reformas são anunciadas como “modelo” ao propor “sumarizar algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária²⁹ de seus países-membros e propor um modelo para essa fase crucial da educação [...] (UNESCO, 2008, p.12)”.

Em outros documentos, *Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo*, são enfatizados os avanços da sociedade em termos das transformações sociais e econômicas, demonstrando que haveria a busca de novas abordagens educativas para a escola de Ensino Médio (UNESCO, 2011).

As políticas da UNESCO (2008, 2011) podem ser reconhecidas nos documentos de reformas curriculares brasileiras quando apontam que o jovem deveria ter um conhecimento vasto para enfrentar as dificuldades no cotidiano, na convivência em sociedade e, também, no mundo do trabalho. E que a escola deveria promover adequações para as diversas características, ao levar em conta a heterogeneidade dos novos grupos e setores sociais que a frequentam (UNESCO, 2011).

Neste contexto, o Relatório Edgar Faure - *Aprender a Ser*, da década de 1970, fundamentou ações da UNESCO para a educação e a cultura (DELORS, 1998). O Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* aponta a educação como essencial, “não como um remédio milagroso para os males que assolam as diferentes civilizações, mas como alternativa segura que conduza a um desenvolvimento

²⁹ Referente ao Ensino Médio brasileiro.

humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a recuar a pobreza [...] (DELORS, 1998, p. 26, apud, FAURE, 1970)”, além de ser uma propulsora de ascensão de classe social.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o Relatório aponta tendências e necessidades em meio a um cenário de incertezas. As autoras referem também que o Relatório Delors (produzido entre 1993 e 1996) foi um documento direcionador da política educacional na atualidade. Tal relatório recomenda que para a educação desempenhar um papel que possibilite recuar a pobreza, deve estar amparada em quatro pilares básicos: *Aprender a Conhecer* - considera o domínio de instrumentos das aprendizagens permitindo às pessoas construir seu próprio projeto educacional de caráter permanente; *Aprender a Fazer* - está ligado à formação profissional dos sujeitos, das transformações que acontecem na economia industrial; *Aprender a Viver Juntos* - desafios para vencer a violência e a intolerância; e *Aprender a Ser* - a educação deve preparar os sujeitos para a vida social, se comportando como atores responsáveis e justos. Sendo os fundamentos utilizados no contexto da política educacional da UNESCO (DELORS, 1998):

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as recomendações dos relatórios são de cunho elitista, pois teriam o objetivo de revelar e aprimorar talentos, além do preparo de técnicos e trabalhadores para a capacidade de adaptação a possíveis vagas de emprego, o que culmina com a noção de competências e habilidades. Sendo que a competência estaria “estritamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação (LAVAL, 2014, p.55)”. Assim, as políticas da UNESCO (2008; 2011) acenam/incitam para as reformas curriculares como pautas de autoridades educacionais para a melhoria dos indicadores de qualidade das instituições escolares.

Ao abordarmos o **segundo e terceiro movimentos**, com as OCEM (BRASIL. MEC, 2006), passando pelas DCNEB (BRASIL. MEC, 2010) e DCNEM (BRASIL. MEC, 2012) até a BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018), vemos um cenário intenso de relações internacionais em contextos de influência e na produção de textos sobre as políticas curriculares para a Educação Básica.

Desta forma, como **produção de texto político curricular**, em meio as influências/nacionais – internacionais, temos as DCNEB (BRASIL. MEC, 2010) apontando o currículo como definidor de valores fundamentais ao interesse social e dos direitos e deveres dos sujeitos, bem como dos saberes e valores de produção

cultural à Base Nacional Comum (BRASIL. MEC, 2010), o que vai delineando a produção de uma BNCC como parte da reforma anunciada.

Essa proposição de reforma pode ser vista no estado do Rio Grande do Sul, no qual o Censo escolar da Educação Básica de 2010 alertava para os índices de defasagem de idade série (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a). Essa foi uma das justificativas do governo estadual para rever sua política educacional, por meio da proposta de reestruturação curricular caracterizada como Ensino Médio Politécnico (EMP/RS, 2011-2014), cuja mudança se dava pela organização curricular por áreas de conhecimento e pela constituição de espaços de formação integrados por professores e alunos, entendidos como parte diversificada, representados pelos Seminários Integrados (SI) (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a).

No EMP (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), os conhecimentos deveriam ser tratados como tendo complexidade crescente, desde o primeiro ano do Ensino Médio, articulando o núcleo comum (componentes curriculares das áreas do conhecimento) aos eixos transversais da parte diversificada, em projetos, tendo a pesquisa como princípio pedagógico (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a), instituído pelas DCN (BRASIL. MEC, 2010, 2012). Na área de *Ciências da Natureza*, os eixos transversais da parte diversificada poderiam contemplar aspectos relacionais a outras áreas de conhecimento, uma vez que na proposta de *Investigação no Campo de Ciências da Natureza e Meio Ambiente* do EMP/RS, os temas transversais possibilitariam relacionar os componentes Física, Química e Biologia de forma integrada.

A política para a reforma curricular do EMP/RS veio articulada à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL. MEC, 2012), que propunham a organização curricular por áreas de conhecimento, enfatizando o trabalho como um princípio educativo, em uma concepção diferente dos moldes fordistas e pós-fordistas, ao visar a formação de sujeitos protagonistas de sua formação, e a pesquisa como princípio pedagógico, pautada nas DCNEM (BRASIL. MEC, 2012) e em consonância com a política da UNESCO (2011). Tais ações preparariam os jovens para o trabalho, possibilitando e estimulando novos conhecimentos pelo viés da pesquisa como forma de compreender diferentes questões sobre a sociedade e o mundo ao seu redor (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a).

De acordo com as DCNEM, o currículo deveria garantir a relação da ciência com as dimensões do trabalho, da cultura e da tecnologia como eixos integradores e que atendessem às necessidades dos sujeitos. Para isso, o projeto político pedagógico das escolas seria o documento que deveria garantir o atendimento dessas necessidades, fomentando a flexibilização dos sistemas de ensino (BRASIL. MEC, 2012).

Quanto à proposta de reforma do EMP/RS, no âmbito do Programa de governo do estado do Rio Grande do Sul (ProUP/RS, 2011-2014), esta era anunciada pelo Programa de Retomada de Desenvolvimento Econômico Social do Rio Grande do Sul (PROREDE – RS), como tendo o objetivo de atingir metas de justiça e inclusão social, de crescimento econômico e no combate às desigualdades sociais e regionais (ProUP/RS, 2011).

Para dar início a execução de reformas no campo educacional, como a reforma do EMP/RS, o governo contou com fontes de financiamento³⁰ do governo Federal, de bancos internacionais (BM e BID), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD), de grupos de fomento regional (como bancos estaduais e regionais), e da iniciativa privada (ProUP/RS, 2011). Tais agências, ao mesmo tempo que apoiam as reformas, mediante juros altos de financiamento, exigem resultados nos índices da Educação Básica. No caso do Rio Grande do Sul, a SEDUC/RS incluiu na parceria com o PROREDES/BIRD a “qualificação do espaço escolar da rede estadual e a recuperação física das escolas como um dos passos iniciais para um projeto de qualificação da educação pública no Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL.PROREDES/BIRD, p. 80)”. Incluindo, também, o financiamento de materiais, de treinamentos de equipes, de contratação de instituições superiores, de avaliação padronizadas, além de outros custos de logística, todos com um viés mercadológico em termos de oferta de “produtos” educacionais.

Observamos nessa apresentação das políticas curriculares para o Ensino Médio que, se no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, os indícios de reformas se davam na forma de parâmetros com orientações de reorganização dos currículos, a partir dos anos de 2010, essas tornam-se recomendações legais para a

³⁰ Em setembro de 2012 obteve empréstimo do BIRD, com garantia da União, para apoio financeiro, a fim de promover a reestruturação do Rio Grande do Sul, o que totalizou em US\$ 903, 5 milhões, destes US\$ 480 milhões pelo BM, e US\$ 423, 5 internamente, para investimentos ao longo de quatro anos, em diferentes projetos (PROREDES/BIRD, 2012).

promoção de organizações curriculares por áreas de conhecimentos (ao invés de disciplinas), de mudanças no papel da gestão escolar e na formação de professores, bem como para a produção e utilização de materiais pedagógicos que estejam embasados no referencial posto pela BNCC-EM.

3.2 Comunidades epistêmicas na validação de um currículo comum

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)³¹ teve seus primeiros passos em 2013, por profissionais da educação de um grupo não governamental, que promoveu debates, estudos e pesquisas com a participação de gestores, docentes e discentes. Houve a investigação de práticas de sucesso em outros países, visando a proposição e análise de políticas curriculares para a construção da BNCC brasileira.

Entendemos que a organização de “comitês, órgãos nacionais, grupos representativos que podem ser locais de articulação de influência (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p. 19)” é uma forma de caracterizar processos de produção de políticas educacionais, mas também de promover sua legitimação.

Uma das ações do MBNC, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), foi o uso de sítios eletrônicos, propagando as políticas em outra espécie de contexto, que Ball *et al* (2016) reconhecem como sendo mais acessível às informações, ao mesmo tempo que se tornam uma forma de instituir regimes de verdade (BALL, 1994). Isso porque, ao disponibilizar informações concernentes com as propostas curriculares, seus personagens e grupos financiadores, com seu *layout* sempre atualizado, é uma forma de (re)arranjar e organizar novas informações.

Ao ter acesso à página do MBNC, evidenciamos que diferentes mantenedores e financiadores – as *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2006), com base em Antoniades (2003), se referem às relações de influência (sobre o Estado) exercidas por grupos de “especialistas”, por políticos, banqueiros, empresários, administradores, que discutem e propõem políticas públicas em escala global – têm exercido apoio à construção da BNCC.

O conceito de comunidade epistêmica foi construído para mostrar, e compreender, as relações de influência sobre o Estado, exercidas por grupos de especialistas, não necessariamente cientistas, mas políticos, banqueiros, empresários, administradores, entre outros (LOPES, 2006). Estes grupos

³¹ O Movimento Pela Base Nacional Comum na web disponibiliza informações que podem ser consultadas no link que segue: < <http://movimentopelabase.org.br> > Acesso em: 07 de jan.2019.

determinariam e compartilhariam concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si (BALL, 1994). Para Bowe, Ball e Gold (1992), estes são grupos definidores chave no processo de proposições políticas, nas arenas/contextos, tendo o poder final de decisão. É nesse momento que algumas vozes são mais escutadas que outras, pelo poder de influência, que determinado grupo/associação tem (BALL, 1994). No sítio do MBNC encontra-se o apoio institucional das seguintes organizações³²:

Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Comunidade Educativa CEDAC; Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Todos pela Educação; e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013).

A esse conjunto, somam-se representantes de bancos, de agências filantrópicas e sujeitos especialistas sobre o tema, cuja legitimidade se torna critério para a escolha de elaboradores de reformas curriculares (LOPES, 2006), recaindo sobre as lideranças de cada área a produção de orientações globais para os textos curriculares.

Mas o que todos esses grupos têm em comum? Podemos dizer que seja o olhar neoliberal para a educação, pois parece evidente que veem a educação como um *edu-business* - ramo de negócios com possibilidade de divulgar sua imagem, por meio de sua marca ou da venda de produtos, materializados em livros ou proposições de aulas diferenciadas (LAVAL, 2014; BALL, 2014).

Para Ball (2018, p. 588), os sistemas educacionais estão sofrendo uma espécie de transformação pela “miríade de iniciativas, programas, produtos, parcerias, e intervenções no espaço educacional”, marcando-os como um lugar heterogêneo de caráter governamental, por meio da comercialização, produzindo sujeitos “turvos”, no sentido de fundir os sujeitos do direito, com o sujeito econômico (BALL, 2018). Com isso, reconhece-se no MBNC princípios para a construção de uma BNC, que representa essa heterogeneidade, como indicado a seguir.

1º- foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o

³² Elizabeth Macedo (2014) faz uma análise minuciosa sobre o papel dessas instituições, baseada na ideia de “redes políticas” (Stephen Ball), mostrando como as agências atuam nas proposições curriculares da Base Nacional Comum.

desenvolvimento da sociedade; 2º- clareza e objetividade; 3º- fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais; 4º- obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil; 5º- diversidade como parte integrante; 6º- respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos; 7º- construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013).

Nas versões da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2015/2016), antes da Lei 13.415/2017 que criou o novo Ensino Médio, esses princípios se apresentavam de forma mais evidente. Porém, na última versão da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018), aprovada pelo CNE em 2018, alguns desses princípios são alterados, enquanto outros são substituídos por princípios organizacionais das DCNEM do final dos anos de 1990 (BRASIL. MEC, 1998), mesclando discursos de agências multilaterais em relação à flexibilização curricular considerando a não obrigatoriedade dos mesmos conhecimentos para todos os estudantes do Ensino Médio.

Além disso, os 'Benchmarks internacionais' presentes no sítio do MBNC, buscam reunir lições aprendidas também em outros países, mostrando às escolas a necessidade de "implementação" da BNCC, por meio de diferentes vozes de especialistas com experiências curriculares, que supostamente deram certo em seu país de origem e em outros países. Experiências curriculares de centralização curricular, como o Common Core Norte Americano, vêm estabelecendo padrões aos estados, de forma a focar em resultados por comparação de índices de ranqueamentos com outros países, afirmando ser essa experiência um sucesso curricular para estados que carecem de estrutura social-econômica.

Nos Estados Unidos, tal proposta promove algumas disciplinas escolares, como é o caso da Matemática como letramento primordial, tal como tem sido o discurso da BNCC brasileira, cuja educação dos estudantes fica associada aos resultados positivos nos testes padronizados, sendo ranqueados e fomentando a competição entre instituições e cursos, segregando alunos com dificuldades cognitivas e descaracterizando a ideia de currículo contextualizado e interdisciplinar preconizado pelas DCNEB (BRASIL. MEC, 2010). Semelhante à concepção Norte Americana, experiências na Austrália promovem a educação de alunos/as com altas habilidades e capacidades de desempenho, baseadas em um currículo nacional, bem

como também acontece com propostas curriculares no Chile e em países da Ásia, todas legitimadas por especialistas em currículo.

Para Ball (1998, 2001), a busca por soluções para os problemas educacionais relacionados aos currículos, em outros países, passa pelo estudo e discussão de ideias e concepções. Em contextos diferentes aos da realidade em que se situa a política discutida em si, evidencia-se um processo de “bricolagem”, que aposta no “uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção, de tendências e modas, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa a vir a funcionar (BALL, 2001 p.102)”. Diante disso, podemos imaginar o risco de, no Brasil, seguirmos modelos prontos, considerando que os contextos nos quais essas políticas são produzidas, por certo, são muito diferentes do contexto educacional brasileiro.

No Brasil, o apoio institucional ao MBNC é representado, entre outros, pelo CONSED e pela UNDIME que, juntamente ao MEC e o CNE, se articulam de modo a institucionalizar reformas curriculares para o Ensino Médio, como as que estamos discutindo neste trabalho. Observa-se que há, nessas comunidades epistêmicas, um aligeiramento para oficializar no país um currículo comum, sem que exista diálogo entre o macro/governo e o micro/escola e seus atores, professores/as, alunos/as e gestores/as, entre outros representantes que fazem política no seu contexto de prática.

Nesse contexto, reconhecemos e reforçamos que as políticas curriculares são produzidas em um ciclo contínuo, articulando textos, discursos e produção textual, de maneira a transcender à esfera governamental e do Estado – Nação, embasadas em perspectivas neoliberais, as quais não consideram que o que está em discussão é a possibilidade de criar-se um projeto de cultura comum em termos disciplinares (LOPES, 2006). Nesse projeto de cultura comum há a mobilização em torno da produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), anunciada em diferentes documentos oficiais, desde a Constituição Federal (1988), passando pela LDBEN 9.394/1996, pelas DCN e pelo PNE, marcando a decisão oficial de que os currículos das escolas sejam organizados por uma Base Nacional Comum e por uma parte diversificada, vinculada às áreas de conhecimento (BRASIL. MEC, 1996, 1998). A parte diversificada do currículo levaria em consideração a contextualização e outras formas de integração curricular, como modo de relacionar a formação dos estudantes

para o mercado de trabalho, podendo haver também a preparação para uma profissionalização específica (BRASIL. MEC, 1998, 2010).

Esse contexto de produção de textos (BALL, 1993, 1994), de certo modo, subsidiou a promulgação da Lei 13.415/2017, que instituiu a criação de um novo Ensino Médio, com previsão de itinerários formativos compreendidos como de aprofundamento de uma ou mais áreas de conhecimento e de formação técnica profissional que, por sua vez, estaria umbilicalmente ligado à BNCC-EM, que em versão aprovada pelo CNE, retorna à organização curricular em torno de competências e habilidades. Pode-se entender, então, que essa articulação integradora, pautada em um currículo por competências e habilidades (que os alunos devem desenvolver) e não mais por objetivos e direitos de aprendizagem (que os sistemas de ensino deveriam garantir), é uma estratégia que, em nome de uma possível flexibilização curricular, mobiliza as instituições à reforma, mesmo que não saibam muito bem como será feita a oferta dos itinerários formativos, nem como poderiam garantir o cumprimento do anunciado pela Lei.13.415/2017.

Entre os itinerários formativos, está o da área de Ciências da Natureza, que ficará restrito à oferta das instituições escolares³³. Mas seria esse um caminho formativo de interesse das escolas? Será que a falta de professores nesta área de conhecimento, em especial das disciplinas de Física e Química, não seria um critério para a escolha das escolas pela oferta do caminho formativo? E quanto a escolha por parte dos alunos, esta não estaria associada à proximidade/distanciamento da sua residência às escolas, independente do caminho formativo oferecido.

A BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018) dentro da organização do novo Ensino Médio prevê a criação de laboratórios de comunicação a simular situações de trabalho à BNC e aos caminhos formativos, podendo ficar à área de Ciências da Natureza atrelada à simulação de ações de *observação e experimentação*, em disciplinas de Física, Química e a Biologia. Neste caso, isso minimizaria a necessidade de prover as escolas de infraestrutura como, por exemplo os laboratórios de Ciências, mas também recursos humanos para a realização de atividades experimentais, junto às competências específicas e habilidades, como fortemente vêm sendo anunciada.

Nos perguntamos se a demanda de estrutura material e de recursos humanos por parte das escolas públicas seria atendida ou se ficariam as atividades de

³³ O inciso § 6º das DCNEM (BRASIL. MEC, 2018) aponta que a distribuição da carga horária de formação geral básica e dos itinerários formativos é definida pelas instituições e redes de ensino.

observação e experimentação restritas à “criatividade” dos professores? Para Ball e Mainardes (2011), as políticas são desenvolvidas para escolas que possuem estrutura e condições de trabalho adequadas, não para espaços que carecem de infraestrutura e de apoio pedagógico, de formação docente e de gestão escolar.

Frente a tal cenário, voltamos a ressaltar que, no caso da educação brasileira, mesmo que o PNE (lei 13.005/2014) tenha como uma de suas metas e estratégias a melhoria de infraestrutura e a capacitação profissional dos docentes, ainda não se vislumbra políticas públicas com planejamento estratégico para prover as redes públicas de condições necessárias para atender às políticas propostas, pelo menos, não em curto prazo.

Para Lopes (2005), propostas para a operacionalização de currículos nacionais têm o propósito de homogeneizar padrões para a aquisição de saberes universais, como os relacionados ao mercado, à vida, às tecnologias do mundo globalizado, à necessidade de formar uma elite dirigente, que nem sempre estão voltados às relações democráticas de cidadania, numa perspectiva emancipatória.

Em suma, destacamos o contexto em que os textos políticos são produzidos, apontando a necessidade de entendermos como é o funcionamento das políticas curriculares em seu contexto de prática, quando as políticas são lidas, interpretadas e recontextualizadas com base na história de vida dos professores e alunos. Retornaremos a essa reflexão, no capítulo 5, na apresentação da pesquisa com os professores sobre as políticas no contexto da prática.

3.3 Discursos híbridos e recontextualização em processos de leitura e (re)interpretação de políticas curriculares

As políticas de currículo, quando elaboradas, passam por uma primeira interpretação de especialistas e de “envolvidos” nessas políticas a cerca de suas propostas e intenções. Isso porque, são textos produzidos em diferentes arenas de poder, de discursos regulatórios e pedagógicos, de concepções epistemológicas, de matrizes teóricas distintas que, por sua vez, possibilitam proposições a serem desenvolvidas nos múltiplos contextos, por meio de interpretações e recontextualizações (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, 1998, 2001, 2016; BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2002, 2004, 2005, 2008, 2016).

Em estudos baseados em pressupostos de Bernstein (1996, 1998) sobre o processo de recontextualização e tradução de políticas educacionais internacionais,

Ball (1998, 2001) afirma ser inevitável pensar em um processo de bricolagem³⁴, visto que em consonância com o que Lopes (2002; 2004) e Lopes, Gomes e Lima (2003) apontam, considera que as proposições curriculares internacionais têm assumido um discurso global via as ações de organismos multilaterais, a exemplos do BM, BID, BIRD, UNESCO, OCDE, entre outras agências. Tais instituições fomentam e propagam entre os países sua política como solução “mágica” para os problemas da educação e da economia (BALL, 1998).

No contexto do Brasil, no que diz respeito sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio, tem-se os PCN (BRASIL. MEC, 2000, + 2002, 2006), o EMP/RS (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), as DCNEM (BRASIL. MEC, 1998, 2012, 2018) e a BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2015, 2016, 2018) como resultados de uma “combinação de lógicas globais, distantes e locais (AMI, 1997, p.129, apud, BALL, 2001, p.102)”. Ademais, tal discurso está associado a propostas curriculares de outros lugares/países, vigentes nas escolas, o que implica serem as políticas nacionais compreendidas como “o produto de um nexos de influências e interdependências (BALL, 2001, p.102)”.

Lopes (2005) mostra que as políticas curriculares no contexto brasileiro se apresentam híbridas, pois são formuladas, ao mesmo tempo, com pressupostos do construtivismo e de currículo por competências; com caráter interdisciplinar e disciplinar; com valorização dos saberes populares e cotidianos e relacionados aos conhecimentos de ordem global. Levando em consideração o aspecto global e os múltiplos discursos que produzem e legitimam as políticas educacionais curriculares brasileiras para a Educação Básica, percebe-se que estas incorporam ideias de instituições governamentais como, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS).

Nos textos políticos de currículo, como os PCNEM (BRASIL. MEC, 2000), vê-se que suas proposições são constituídas por uma multiplicidade de significados e híbridos, a exemplo das diferentes matrizes teóricas, nas quais os textos foram elaborados e pensados numa perspectiva construtivista de Jean Piaget e da aprendizagem significativa em David Ausubel e Joseph Novak, em uma “avalanche”

³⁴ Com já havíamos mencionado anteriormente no subcapítulo 4.2, tal termo tem como significado: uma questão de emprestar e copiar pedaços e partes de ideias de outros lugares, utilizando e corrigindo abordagens localmente experimentadas e testadas.

cognitivista em comparação às versões mais atuais de textos curriculares. Já o texto da versão da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018) ampara-se numa matriz teórica similar a dos PCNEM, além de mesclar a questão política e do trabalho com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em um viés teórico na perspectiva crítica de Karl Marx, Max Weber e do positivismo em Émile Durkhiem. Ao mesmo tempo, associa a questão do trabalho como de matriz sociológica, filosófica, econômica, estética e ética, evidenciando um discurso híbrido.

No caso da proposta de reforma do EMP/RS (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), a construção de seu texto, em uma perspectiva marxista em Gramsci, difere dos PCNEM (BRASIL. MEC, 2000, + 2002, 2006), das DCNEM (BRASIL. MEC, 1998, 2012) e da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2015, 2016), porém, se aproxima da concepção de trabalho e política apresentada na BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018). Isso tudo evidencia as aproximações/distanciamentos e as similaridades/contradições nas produções de textos políticos curriculares.

Nesses casos, observa-se que as aproximações e as similaridades estão relacionadas ao discurso de mudança pelas reformas; já os afastamentos e as contradições, em função de mudanças políticas que alteram os princípios pensados para as reformas, por vezes, de forma antagônica, envolvem a organização dos conteúdos, as temáticas e as finalidades da formação.

No que tange a política curricular do EMP (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, SEDUC/RS, 2011-2014), o pensamento da politecnia não se restringe a uma única e exclusiva área de conhecimento, tal como orienta a BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018). Os textos do EMP/RS, na verdade, intentam para uma ideia de formação mais coletiva.

Todas essas perspectivas de matrizes teóricas distintas nas políticas curriculares mostram diferentes complexidades nas propostas e, por vezes, em uma mesma proposta, com ambiguidades e caráter híbrido. Na concepção de Lopes (2005), discursos ambíguos caracterizam a bricolagem de pressupostos conceituais em políticas curriculares, mostrando que as políticas podem conter contradições, mas que isso não impede que novas recontextualizações sejam feitas na produção do texto político, mas também, na sua leitura e interpretação.

Como já dito, para os organismos internacionais que financiam a educação no Brasil e no mundo, os sujeitos devem ter uma formação que os qualifique para o mercado de trabalho. No caso da concepção curricular para o Ensino Médio brasileiro,

que teve início em proposições de reformas do final dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, retorna na BNCC-EM por meio de competências e habilidades (BRASIL. MEC, 2018). Como o EMP foi instituído em meio às DCNEM (BRASIL. MEC, 2012), suas recomendações de organização curricular também se basearam em “[...] práticas curriculares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes [...]”, levando em consideração o contexto de vivência dos sujeitos (BRASIL. MEC, 2012, p.2).

Para mais, na última versão da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018) é retomada a concepção de currículo por competências e habilidades, sendo definidos como mobilização de “(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana) (BRASIL. MEC, 2018, p.14 - 17)”.

Assim, por meio das aprendizagens e conhecimentos de vida dos sujeitos, o currículo estaria relacionado às áreas do conhecimento, considerando as dimensões ética, estética e política de efetivação, articulados aos eixos estruturantes (BRASIL, MEC, 2015), em uma proposta que difere dos princípios de um currículo pautado por competências e habilidades, cujo desenvolvimento e obtenção passam a ser responsabilidade do aluno.

Como apontado pelas atuais DCNEM (BRASIL. MEC, 2018), no capítulo I, art. 8, as propostas curriculares do Ensino Médio devem garantir as competências gerais e específicas da BNCC, com ações que promovam a integração curricular às áreas de conhecimento, numa perspectiva de educação integral. No caso da área de Ciências da Natureza, isso estaria voltado para a ênfase na formação dos sujeitos por meio da disciplinarização de conteúdos de caráter específico, relacionados às tecnologias e aos seus modos de operação. No que se refere aos conhecimentos específicos da área e aos conteúdos abordados nos componentes curriculares de Física, Química e Biologia, a proposta da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018), ao contrário da ideia de educação integral, o direcionamento para o desenvolvimento de competências específicas, associado à articulação e à escolha de “caminhos formativos” do novo Ensino Médio, certamente, restringirá a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

Com isso, considera-se que o compromisso com tal formação implique desenvolver conhecimentos que lhes permitam atuar na sociedade, atendendo

princípios da justiça, da ética, e da cidadania, (BRASIL. MEC, 2018). As especificidades de competências e habilidades, indicadas nas proposições da Lei 13.415/2017, que institui o novo Ensino Médio, de certo modo, está seguindo em outra direção, ao propor a formação de sujeitos que atendam ao mundo do trabalho, visando preparar os alunos para a organização produtiva ligada às transformações do trabalho nos dias atuais, em termos de tecnologias de informação, sendo visto como a formação para um sujeito produtivo (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2016), sem reflexão sobre a fragmentação da formação integral pela escolha de caminhos formativos.

3.4 Contextualização e integração curricular na área de Ciências da Natureza: do contexto da produção da política ao contexto da prática

Na literatura, encontra-se referência de que a realização de integração curricular poderia se dar por meio da contextualização associada à interdisciplinaridade, em políticas curriculares (LOPES, 2002), ou com a interdisciplinaridade sendo compreendida como discurso regulador das políticas de currículo (ABREU, 2002). Ou, ainda, da visão da contextualização associada aos componentes curriculares como um fraco princípio integrador (LOPES; GOMES; LIMA, 2003).

Em documentos do MEC, no contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, a contextualização e a interdisciplinaridade tornam-se expressão de integração curricular envolvendo diferentes temáticas. O estudo de Lopes, Gomes e Lima (2003) considera a concepção de contextualização como princípio integrador, sendo o mais próximo que podemos pensar para a integração curricular na área de Ciências da Natureza, ponderando a organização de tempos e espaços nas escolas.

Nesses quase 20 anos de sugestões e recomendações para mudanças curriculares no Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, a título de integração curricular, a tônica esteve na proposição de temáticas a serem desenvolvidas no contexto da prática docente. As ações envolviam, por exemplo, *matéria e energia, vida e evolução, meio ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, comunicação e uso de mídias*, entre outros temas que estariam relacionados aos contextos dos estudantes.

Assim, o entendimento de integração que vem sendo apresentado aos docentes, mas sem que esses tenham clareza de como recontextualizar no contexto da prática, está centrado na contextualização e na interdisciplinaridade. Em algumas propostas, como a do EMP/RS (2011-2014), houve a orientação para a apropriação da concepção de conhecimento humano, no sentido de transformação do mundo vivido, considerando a produção humana um processo de práticas sociais, no transformar da natureza pelo homem (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011b).

Na proposta do EMP, eram considerados como princípios orientadores: a *associação entre parte e totalidade*; o *reconhecimento dos saberes*; e a *relação entre teoria e prática*, todos esses vinculados ao contexto sócio-histórico dos discentes (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011b). Nesse sentido, as proposições temáticas no EMP/RS apresentadas nos eixos temáticos transversais estavam relacionadas à concepção de politecnia inserida à ética, à estética e à arte, ou seja, dentro da lógica do trabalho, em uma espécie de relação estreita, tendo à pesquisa como princípio pedagógico prioritário em relação a toda a proposta.

A seguir, na Tabela 2, reunimos as diferentes políticas curriculares e os princípios organizacionais do currículo, por meio da orientação/recomendação para o tratamento de temáticas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, em diferentes documentos oficiais.

Tabela 2: Proposições temáticas à área de Ciências da Natureza

Política Curricular	Organização Curricular/Ciências da Natureza
PCNEM (2000, + 2002) OCEM (2006)	Temáticas a serem contextualizadas visando o desenvolvimento de competências e habilidades
	Energia Matéria Poluição Ambiental Biodiversidade Industrialização Vida Genética
EMP/RS (2012-2014)	Eixos temáticos transversais relacionados com a parte diversificada
	Acompanhamento pedagógico <i>Meio ambiente</i> Esporte e Lazer Direitos humanos Cultura e Artes Cultura digital Prevenção e promoção da saúde

	Comunicação e Uso de mídias <i>Investigação no campo das Ciências da Natureza</i> Educação econômica e Áreas da produção
BNCC-EM 2015/2016	Temáticas em eixos estruturantes a serem contextualizadas visando atender aos objetivos de aprendizagem Energia Saúde Ambiente Tecnologia Educação para o consumo Sustentabilidade, entre outros
BNCC-EM 2018	Temáticas a serem contextualizadas visando o desenvolvimento de competências e habilidades Matéria e Energia Vida e Evolução Terra e Universo

Fonte: MEC e SEDUC/RS, com adaptação pelos autores.

Enquanto os PCNEM e o EMP apresentavam temas transversais, sem a apresentação de modelos explicativos sobre as diferentes temáticas, possibilitando uma maior integração e diálogo entre as áreas de conhecimento, por exemplo, nos Seminários Integrados (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a), a BNCC-EM (2018) explicita temas científicos que devem ser tratados em termos de conteúdos específicos, o que deixa menor margem, inclusive de tempo, para a integração curricular.

Para Lopes e Macedo (2011) existem diferentes formas de integração curricular, mas é possível que a proposta por temas transversais alcance finalidades que possivelmente não seriam alcançadas pelos componentes disciplinares, uma vez que, essas tendem a se afastar do cotidiano dos alunos e de seus interesses. Afirmam, no entanto, que os temas normalmente são colocados em posição “transversal”, inferior ao que é valorizado em termos de currículo na posição longitudinal, sendo este o que regula e produz o conteúdo curricular. Em função disso, a lógica transversal, proposta nos Seminários Integrados (EMP), também é submetida à lógica da organização disciplinar longitudinal.

De qualquer maneira, o modo como a área de *Ciências da Natureza* é apresentado na proposta do EMP/RS (Tabela 2), como eixo temático transversal, aponta uma tentativa de orientar para o distanciamento da concepção disciplinar, ao propor a integração curricular via projetos de ensino.

Trazemos, como exemplo, o tema *energia* que, apresentado como proposta de articulação entre componentes curriculares, não se restringe a um único componente curricular (Física, Química ou Biologia), mas à área de conhecimentos de Ciências da Natureza. Além do conceito de *energia*, também os conceitos de *átomo*, *partículas* e *moléculas* não aparecem relacionados a um ou outro componente curricular, desde os PCNEM (BRASIL. MEC, 2000, 2002) e as OCEM (BRASIL. MEC, 2006).

Além desses, temas também relacionados às grandes descobertas e às produções de conhecimentos viabilizam compreender as propriedades dos materiais e suas aplicações, não demandando a especificidade de um único componente curricular, tornando-se um desafio aos professores, que precisam contar com políticas de formação docente para a proposição e execução de integração curricular. É importante ressaltar que, por outro lado, temos que ficar atentos para que a articulação dos componentes em torno da integração curricular não seja utilizada, especialmente na área de Ciências da Natureza, para resolver a falta de professores com formação nas áreas de Química, Física e Biologia.

Para Mozena e Ostermann (2014), embora a interdisciplinaridade se mostre como uma das principais ênfases da educação no contexto brasileiro, especialmente para o Ensino Médio, na área das Ciências da Natureza se torna um desafio aos professores. Tal constatação se dá em função de que os formados sob a perspectiva da disciplinaridade precisam dar conta de propor um ensino a partir de perspectivas epistemológicas e metodológicas distintas, em relação às especificidades dos campos da Física, Química e Biologia.

No que se refere à concepção de interdisciplinaridade, na versão das DCNEM (BRASIL. MEC, 1998), essa é apresentada como princípio de caráter pedagógico, não tão pronunciado como nas DCNEB/DCNEM (BRASIL. MEC, 2010, 2012); já na versão mais recente da DCNEM (BRASIL. MEC, 2018) aponta para a interlocução dos diversos saberes para a solução de problemas complexos, ao mesmo tempo que fragmenta a formação pelos caminhos formativos previstos, conforme pressupostos para a criação do Novo Ensino Médio. Assim, a Lei 13.415/2017 e a BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018) apontam para a realização de práticas com uma lógica mais disciplinar do que interdisciplinar, ao atender princípios curriculares pautados por competências específicas e habilidades, dentro da área de Ciências da Natureza.

Com relação, por exemplo, ao conhecimento de *propriedades e aplicações dos materiais* em dimensões *submicroscópica* e *macroscópica*, os alunos precisariam ter

conhecimento de conceitos de *átomos, íons e moléculas*, bem como de *interações interatômicas e intermoleculares* (BRASIL. MEC, 2015, 2016), demandando conhecimentos específicos da área de Química, mesmo que se trate de uma proposta de ensino contextualizada. Nesse caso, sem o desenvolvimento de modelos didáticos específicos, as explicações ficariam limitadas ao conhecimento geral do professor que, se não tiver o conhecimento específico da área, pode comprometer a contextualização e a integração curricular.

Dito isso, ressaltamos a importância da integração curricular na área de Ciências da Natureza, mas consideramos que essa integração deve ser realizada mediante a articulação de conhecimentos das disciplinas de Química, Física e Biologia, em planejamento conjunto realizado pelos professores. Sem isso, ou a integração se dará pelo tratamento dos temas de forma isolada em cada disciplina, ou será realizada por um (ou dois) professor(es), que assume(m) as disciplinas da área, especialmente para suprir a falta de professores, o que seria um problema, considerando, por exemplo, que a compreensão de conceitos abstratos em Ciências, exigem do docente formação na área na qual atua.

No entanto, podemos reconhecer que há um movimento em cursos de formação de professores visando atender essas necessidades, especificamente na área de Ciências da Natureza, como forma de propor a interdisciplinaridade e a integração curricular desde o início da formação profissional. Nesse sentido, tais cursos não têm como proposta de superar complexidades concernentes com as políticas curriculares sobre o que se compreende da integração curricular, mas sim, problematizar tal concepção. Imbernón (2011) propõe que seja realizado um trabalho coletivo e colaborativo como modo de promover o desenvolvimento profissional dos professores, pois ações conjuntas entre os docentes poderiam auxiliar a resolver diferentes questões postas pelas políticas curriculares em seus textos, como a própria noção de interdisciplinaridade.

No caso da integração curricular prevista pela BNCC, enquanto as versões da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2015/2016) consideravam a busca de estratégias por parte dos professores e da escola para atender aos objetivos de aprendizagem previstos, a versão da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018) aponta a realização de ações mais individuais do que coletivas, ao referir competências específicas, cuja contextualização é voltada aos processos tecnológicos e de produção material, abandonando, de certa forma, a ênfase na interdisciplinaridade, anteriormente

considerada como forma de integração curricular. Isto pode ser visto, por exemplo, na indicação do tratamento de conteúdos disciplinares como no caso do *cálculo estequiométrico*; do *equilíbrio químico*; da *fissão e da fusão nuclear*; da *exobiologia*; e da *mecânica newtoniana*; entre outros (BRASIL. MEC, 2018), não sendo apontada a articulação desses conteúdos a título de integrar as diferentes disciplinas.

Desse modo, a integração curricular referida como princípio integrador nas políticas pode não ser evidenciada, mostrando assim que o contexto de produção de texto, em diferentes políticas curriculares, não parece estar em consonância com o contexto da prática. Para Imbernón (2016, p.15), não devemos aceitar sermos cobrados pelas políticas naquilo em que suas proposições de mudança menos oferecem, que é a estrutura das escolas e as boas condições de trabalho dos professores para que, havendo formação profissional permanente, possamos compreender o significado das mudanças pretendidas.

Nesse caso, é necessário que a concepção de integração curricular faça sentido na produção de texto político, pois não somente o professor que já no ensino precisa entender esse processo, mas também os professores que estão em formação inicial. Já para os licenciandos em formação inicial é um desafio compreender a articulação entre disciplinas da área de Ciências da Natureza, bem como de outras áreas do conhecimento, considerando a especificidade de seu curso de formação. Em vista disso, o estágio supervisionado, em cursos de licenciatura se mostra como um espaço importante para que os professores em formação vivenciem as demandas da escola e experienciem modos de propor ações de integração curricular.

3.5 Em meio às reformas curriculares, o papel do estágio supervisionado como espaço de diálogo entre universidade e escola

As reflexões de Imbernón (2016) acerca da necessidade de formação dos professores fazem parte dos discursos que constituem as políticas “reformistas” para o Ensino Médio, após a LDB/1996, sendo recorrente a menção à formação inicial de professores como questão importante para que as mudanças pretendidas sejam postas em operação. Entre as necessidades apontadas em cursos de formação inicial de professores, está a busca de maior formação prática. Para tal, são promovidas ações via projetos de ensino e de extensão como, por exemplo, o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁵ (BRASIL, 2007), um programa de formação que envolve um número grande de licenciandos em ações de iniciação à docência no espaço escolar.

Mas a principal ação na formação inicial vivenciada pelos licenciandos no espaço escolar é o Estágio Supervisionado. A partir da LDBEN/1996, políticas curriculares para a formação de professores aumentaram as horas de estágio com a justificativa de que a maior permanência dos acadêmicos na escola possibilitaria que tivessem maior conhecimento da realidade escolar. E, portanto, lhes permitiria ter uma melhor formação para o exercício da docência no espaço profissional.

Dito isso, destaca-se a importância dos estágios supervisionados para a formação docente, pois nesses são considerados os saberes e experiências relacionadas à prática – teoria no âmbito da escola. Sobretudo, os estágios supervisionados estão relacionados às proposições de reformas curriculares na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, por colocar a relação teoria-prática na atuação dos futuros professores, que precisam articular os conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos escolares, em dimensão disciplinar e em dimensão interdisciplinar e de integração curricular. Nessa perspectiva, é importante olhar para os cursos de licenciatura, quando são propostas reformas curriculares para a Educação Básica que modificam/alteram o propósito de cursos de licenciatura em relação à formação dada aos futuros professores.

No caso da reforma do EMP (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), esta propôs a reestruturação da matriz curricular e metodológica no Ensino Médio, sendo os indicativos de mudança, a organização do currículo por áreas de conhecimento e a dimensão interdisciplinar, as quais foram realizadas na componente curricular Seminários Integrados (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011).

Como ocorre em processos de reformas, a operacionalização do EMP gerou discussões na escola e, também, em cursos de licenciatura, que precisaram preparar os licenciandos/estagiários para a vivência de práticas disciplinares e

³⁵ Ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, a qual visa oferecer aos professores/as na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática ao contexto das escolas públicas da Educação Básica do país. Para tal, o Programa concede bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura (investimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), os quais participam de projetos de iniciação à docência desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior em parceria as redes de ensino – escolas. Fonte CAPES: Segue link para acesso: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acessado em: 23 de jan. 2019.

interdisciplinares, considerando que a reforma foi imposta sem discussão com quem é atuante nos contextos de prática docente. Não se trata aqui de desconsiderar a pertinência da proposta, que tinha entre seus princípios a educação pela pesquisa e a abordagem menos fragmentada dos conhecimentos, mas chamar a atenção para a necessidade de atentar para a formação dos profissionais que colocariam a proposta em funcionamento.

Após a LDBEN (BRASIL, 1996), no início dos anos de 2000, políticas para a formação de professores em cursos de licenciatura foram produzidas por meio das resoluções do CNE nº 01/2002 e nº 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), cuja a importância para o papel dos estágios na formação de professores foi manifestada pelo aumento considerável da carga horária de estágio curricular obrigatório³⁶ e maior articulação com as escolas de Educação Básica. Recentemente, a resolução nº 02/2015 (BRASIL. MEC, 2015) reitera a carga horária para os estágios e reforça a necessária articulação da formação acadêmica à formação dos licenciandos no espaço escolar.

As DCNEM (BRASIL. MEC, 2018) atualiza as DCNEM (BRASIL. MEC, 2012) e aponta, no seu art. 12, a organização de itinerários formativos, em uma espécie de “concentrações” curriculares, a partir das áreas de conhecimento. O que vai requerer, mais ainda, a imersão do licenciando na prática profissional para entender como esse processo será desenvolvido. Consideramos importante haver uma carga horária substancial para o estágio supervisionado para a imersão do acadêmico no campo profissional, mas destacamos que isso cria, por outro lado, uma desenfreada busca dos estudantes por um espaço nas escolas para a realização de estágio, o que, especialmente em cidades com poucas escolas de Ensino Médio, pode se tornar difícil, desgastante e frustrante.

A lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que institui o novo Ensino Médio, prevê a ampliação na carga horária anual da educação escolar de 800 (oitocentas) horas para 1400 (mil e quatrocentas) horas, dando um prazo de cinco anos para que os sistemas de Ensino se adequem à nova legislação para cumprimento dessa carga horária.

A proposição é de que uma parte do Novo Ensino Médio (40%) seja organizado em cinco itinerários formativos (áreas de conhecimento e formação técnica

³⁶ 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da metade do curso (BRASIL, 2002b), completando também com outras áreas específicas baseado no projeto pedagógico dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2015).

profissional): Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicada e a formação técnica profissional, sendo escolhido pelos alunos o itinerário que for do seu interesse, ou até mesmo no conhecimento de duas ou mais áreas de conhecimento. Essa nova configuração do Ensino Médio deve ser levada em consideração pelos professores em formação, uma vez que os espaços e tempos no ambiente escolar para o Ensino Médio deverão ser alterados.

Trouxemos esses aspectos da reforma curricular para o Ensino Médio procurando mostrar seus efeitos nos cursos de formação de professores, especialmente nos estágios supervisionados, que precisarão ser planejados considerando a organização curricular do Ensino Médio, tanto para a parte geral, comum a todos os alunos, quanto para o itinerário formativo na área de Ciências da Natureza. Mostramos, também, a complexidade desta última reforma para o Ensino Médio que, articulada à BNCC-EM, precisa ser compreendida pelos professores – os atores que atuarão na operacionalização da reforma.

Assim, destacamos a necessidade de haver estudo e reflexão por parte da escola e da universidade, que precisam entender os diferentes fatores a serem levados em conta no momento da atuação docente, seja por parte dos professores orientadores e supervisores de estágios, seja por licenciandos e professores em exercício, considerando as mudanças previstas pela reforma anunciada.

No que se refere à área de Ciências da Natureza, é preciso o aprofundamento de conhecimentos que estruturam os arranjos curriculares propostos, de modo a possibilitar o desenvolvimento de ações pedagógicas, envolvendo o previsto pela reforma e que indica estudos de

[...] astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica, e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL. MEC, 2018, p. 7).

Usamos essas temáticas como exemplo procurando destacar o desafio que se apresenta aos cursos de licenciatura para que consigam lidar com as especificidades da sua área de conhecimentos. Mas, também, com as temáticas contemporâneas que suscitam em um trabalho pedagógico que precisa dialogar com a formação na universidade e na escola, considerando as diferentes possibilidades para trabalhar

conceitos relacionados à formação integral e ao alcance de competências e habilidades prescritas pela BNCC.

Diante disso, inferimos a necessidade de as políticas públicas educacionais olharem, concomitantemente, para os cursos de licenciatura e para a escola, a qual precisa ter infraestrutura adequada e oferecer condições de trabalho aos professores para que possam, juntamente com o professor da universidade, acompanhar e contribuir para a formação dos licenciandos em sua prática na escola. Em função dessa lógica, reiteramos a importância do estágio supervisionado como parte do processo de formação inicial de professores, que deve oportunizar novas formas de pensar os conteúdos, a formação docente, a escola e seus currículos (PIMENTA, 2012). Para mais, consideramos muito relevante a parceria entre universidade e escola, cuja relação estreita deve possibilitar pensar a formação inicial e continuada de professores para as demandas que estão sendo postas em operação através de políticas curriculares em diferentes dimensões contextuais prática docente.

4 INTERPRETAÇÃO E ATUAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOCENTE

O que se entende por política será tomado como textos e “coisa” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelo e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos de objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Neste capítulo, apresentamos uma análise da percepção de professores em exercício sobre o movimento de reformas curriculares para o Ensino Médio, após a LDBEN/1996. Destaca-se que os professores, egressos de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, responderam a um questionário contendo questões que visaram conhecer como as políticas curriculares eram tratadas no contexto da sua prática, no ambiente escolar em que atuam/atuavam.

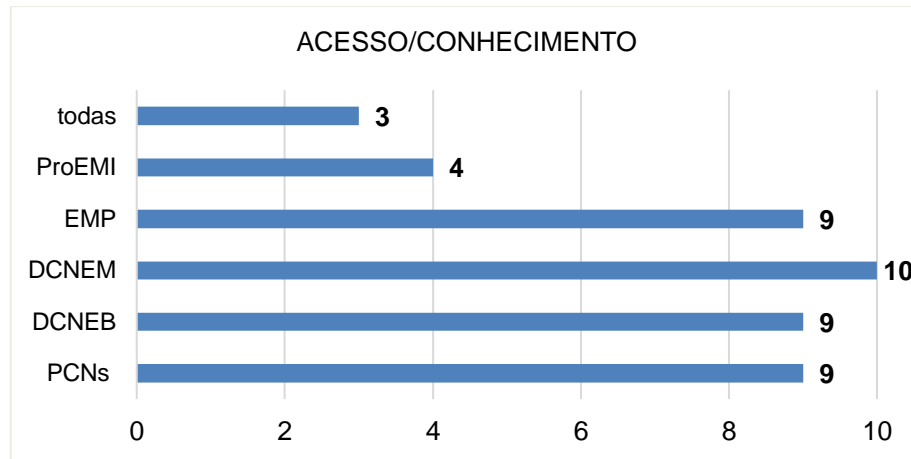
4.1 Do acesso e conhecimento: como as políticas curriculares “chegam” aos professores?

A análise dos dados considerou o modo como as políticas são recebidas/chegadas/acessadas pelos professores em seu contexto de prática, na escola ou na universidade, e como se dá a transposição do conhecimento dos textos políticos pelos diversos atores envolvidos na atuação das políticas. Para tal, nos apropriamos da Teoria de Atuação, procurando mostrar que as políticas curriculares são interpretadas, traduzidas e recontextualizadas no contexto da prática, em relação à escola, mas também em outros contextos que discutem ou colocam em atuação as políticas curriculares como, por exemplo, em cursos de formação de professores inicial e continuada.

Apresentamos a análise dos dados de forma não linear, em uma espécie de ciclo, pois consideramos que as políticas curriculares, produzidas em épocas diferentes, podem apresentar aproximações, distanciamentos e/ou contradições, dependendo do seu contexto de atuação. Além disso, com relação ao modo como os professores tiveram acesso/conhecimento dos documentos que continham

proposições de reforma curricular para o Ensino Médio, os docentes responderam as questões 1 e 2 do questionário (Apêndice A), conforme apontado pelos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Acesso/conhecimento das políticas curriculares³⁷ pelos professores.



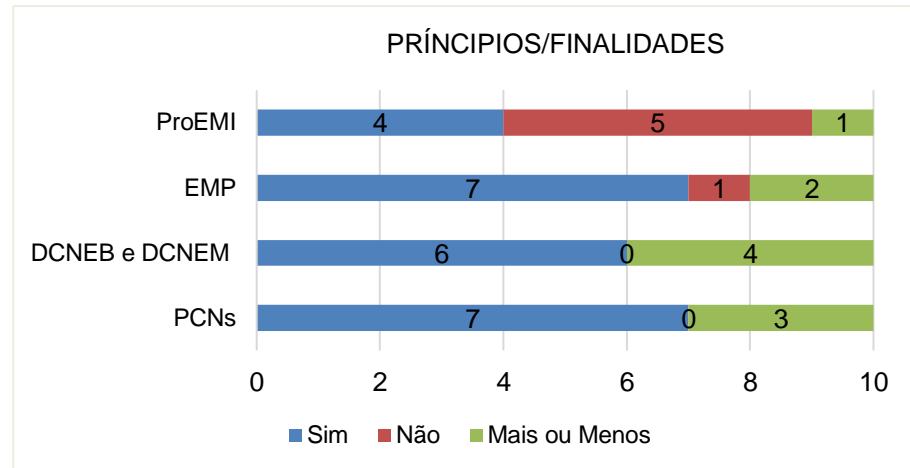
Fonte: Autores

O gráfico mostra que os professores tiveram acesso/conhecimento a maior parte das políticas de reforma curricular para o Ensino Médio. Apenas o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL. MEC, 2009) foi conhecido/discutido por menos de 50% dos professores. Esse não acesso por parte de alguns professores (em relação ao ProEMI) pode estar associado a forma como a política foi apresentada pelos órgãos governamentais às instituições, com divulgação prioritariamente às equipes diretivas, diferentemente da divulgação dos PCN³⁸ ou das DCN, por exemplo.

Gráfico 2: Conhecimento dos professores sobre os princípios e finalidades apresentados nos documentos curriculares.

³⁷ A opção “todas” descrita no gráfico 1 corresponde as seguintes políticas: PCN; DCNEB; DCNEM; EMP/RS e ProEMI.

³⁸ Correspondente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (PCNEM, 2000 e PCNEM+, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), consideradas como uma extensão dos PCNEM.



O Gráfico 2 mostra que os professores demonstram ter conhecimento dos princípios e finalidades, em especial da proposta de reforma do Ensino Médio, pelo EMP, dos PCN e das DCN. Todavia, novamente, o menor conhecimento, como era de se esperar, foi do ProEMI. No caso dos PCN, das DCN e do EMP, os professores demonstraram ter discutido ou, pelo menos, ter ouvido falar na escola sobre esses documentos.

Destacamos que, os resultados estão restritos a um grupo de professores que passou por um curso de formação continuada em nível de mestrado, o que, certamente, aumentou as possibilidades de conhecimento e discussão dos documentos que tratam das políticas curriculares em suas escolas. Provavelmente, poderíamos ter resultados diferentes com um outro grupo de pesquisados.

Em relação à análise da dimensão contextual da prática docente, trouxemos os recortes das falas dos professores egressos (Apêndice D), procurando mostrar como articulam as proposições de reformas curriculares, em relação ao contexto da escola e à cultura profissional docente, com o conhecimento e acesso a tais políticas.

Com relação as metodologias adotadas para a análise/estudo das políticas curriculares (PCNs, DCNs, EMP/RS e ProEMI) nas escolas (**contexto material**), a pesquisa mostrou que o acesso aos documentos depende de como a escola lida com o coletivo de professores, conforme indicado nas manifestações que seguem:

*Os PCNs, tive acesso **através do PIBID, com leituras e discussões**, já as DCNEB e DCNEM realizei leituras durante a graduação [...] [PE₃, grifo nosso].*

*O documento do Ensino Médio Politécnico, nós fizemos **várias reuniões** e estudamos na época; os PCN e as Diretrizes foi comentado durante algumas reuniões na escola [...] [PE₈, grifo nosso].*

*Através de propagandas veiculadas nas **diversas mídias** e, posteriormente, sobre alguns deles participei de **rodas de conversa e discussões realizadas na escola** [PE₁₀, grifo nosso].*

A professora egressa PE₃ diz que seu acesso às políticas curriculares (PCN) foi por intermédio do PIBID, pois o Programa teria oportunizado aos participantes conhecer e discutir os documentos curriculares. Desta forma, é possível compreender que o PIBID oportunizava leituras e discussões, as quais, possivelmente, eram tratadas no planejamento e na organização de projetos disciplinares/interdisciplinares, pois eram ações previstas pelo PIBID nas escolas de Ensino Médio da região.

Aliás, a participação no PIBID já é um diferencial em relação aos professores que não participam do projeto, uma vez que o programa foi idealizado dentro de suportes conceituais sobre a inovação curricular e da formação docente inicial, mas também, da formação continuada de professores (LUCÉ, 2017), pois a formação dos licenciandos ocorria em trabalho conjunto com professores em exercício.

Além do acesso e discussão dos documentos orientadores de reformas curriculares no âmbito do PIBID, a professora PE₃ refere ter realizado *leituras das DCNEB e DCNEM durante a graduação [...]*, mostrando que os cursos de formação, inicial ou continuada, são espaços nos quais as políticas curriculares são conhecidas e discutidas, especialmente antes e durante os períodos de estágio.

Salienta-se que é importante que os futuros professores conheçam os movimentos que acompanham as reformas curriculares, de modo a perceber as diferenças, similaridades e contradições, entre as propostas de currículo, em termos de objetivos, princípios e ações. Ghedin, Leite e Almeida (2008) comentam a importância de haver um “preparo” inicial aos futuros professores, no enfrentamento das demandas postas para a educação escolar, dando condições de compreenderem o contexto social e os aspectos relacionados à educação no país (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008). Tais demandas recaem sobre todas as áreas de conhecimento e, concomitantemente, sobre os entendimentos que envolvem as práticas curriculares.

Para a professora PE₈, o acesso e conhecimento dos documentos oficiais ocorreu através de ações da Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS, que viabilizou o conhecimento das políticas curriculares por meio de *formações pedagógicas na escola*. Esse tipo de ação, por parte dos órgãos públicos, seria o esperado, mas as respostas dos professores não indicam que essas formações tenham ocorrido em todas as escolas

Para Hypolitto (2009), cabe ao Estado a formação dos professores, com a oferta de capacitação contínua e adequada. Entendemos que essa formação precisa oportunizar tempos e espaços necessários para que os professores conheçam, discutam e busquem esclarecimentos sobre uma dada política curricular, antes que seja posta em operação na escola.

Para a professora PE₁₀, seu conhecimento sobre os documentos que contemplavam algumas políticas foi por intermédio das mídias. O que pode ser visto como uma possibilidade para o acesso, mas, além dessa, a professora informa que a escola promoveu diálogo *na forma de rodas de conversa* para a discussão das diferentes políticas curriculares anunciadas.

Por outro lado, podemos pensar que para além do acesso, está a compreensão dos documentos, pois mesmo havendo oportunidades de acesso, pode não ter havido discussão para a compreensão da política ou, se houve, pode não ter sido efetiva, como foi o caso do ProEMI (BRASIL. MEC, 2011), pois a maioria disse desconhecê-la (Gráficos 1 e 2).

O documento do ProEMI se apresenta como orientador para as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) e do Distrito Federal para, juntamente com as escolas, promover a reestruturação do currículo escolar, em consonância com as DCNEB (BRASIL. MEC, 2010) e com as DCNEM (BRASIL. MEC, 2012).

Mas se os professores desconhecem ou não compreendem as orientações sobre atribuições e ações necessárias para o desenvolvimento e atuação de estratégias e de sistematização de ideias, a análise de ações para a reestruturação curricular ficará comprometida. Isso mostra que os docentes precisam estar “imersos” em discussões sobre mudanças curriculares, em permanente formação, seja sobre a gestão escolar ou sobre as vivências no contexto da escola, em uma **cultura profissional**, que parece não estar contemplada na manifestação da professora PE₁, quando afirma:

*Conheci o ProEMI em leitura individual por ter sido indicada para a função de **professora articuladora**³⁹ do referido programa na escola.*

³⁹ Os professores articuladores são escolhidos pelos pares na escola, devendo pertencer ao quadro permanente de professores, ter regime de trabalho de 40h e perfil para: desenvolver e implantar estratégias para a sistematização de ideias e ações para o desenvolvimento de projetos pelos professores; promover articulações curriculares internas e externas ao contexto escolar para a Reestruturação Curricular; e Coordenar e acompanhar a execução do currículo da escola (BRASIL. MEC, 2011).

No relato da PE₁, sua experiência profissional foi levada em consideração para ser responsável em explicar e dar visibilidade à política como “líder” do estudo e interpretação da política. No entanto, parece que não havia um planejamento de formação para os professores – os atores chave que irão interpretar e (re)contextualizar a política para a sua realidade.

Para Laval (2004), esse tipo de relação das políticas (ou desse tipo de política) com os professores remete ao que ele denomina como “novo gerenciamento educativo”, o qual busca em alguns professores uma espécie de liderança que seja capaz de dirigir uma equipe, simulando assim uma empresa em termos de cobrança sobre resultados positivos. Ou seja, nessa “nova” concepção de escola neoliberal se constrói uma “nova” identidade profissional aos docentes que lideram a operação das políticas (LAVAL, 2004). Nesta perspectiva, as políticas curriculares postas em ação via processos de gestão acabam por ganharem sentido por meio da regulação (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012), como parece ser o papel das avaliações em larga escala e de indicadores de qualidade.

Voltando ao ProEMI, entre os princípios para a reestruturação curricular apontados no documento, um deles está relacionado com a formação docente e ao tempo efetivo para o planejamento de práticas pedagógicas, individuais e coletivas (BRASIL. MEC, 2011).

Para a professora PE₉, seu conhecimento sobre o EMP/RS, o DCNEM (BRASIL. MEC, 2012) e o ProEMI ocorreu pela função de diretora de escola. Isso porque, participava de *formações pela SEDUC e realizava formações na escolas*, entendendo, como gestora, que realizar ações de formação com os professores era necessário para que compreendessem o movimento das políticas de reestruturação curricular para o Ensino Médio. Diz ela: *Conheci e estudei os documentos quando fui **diretora de escola***, e participei de formações pela SEDUC e nas formações realizadas na escola *para todos os professores* [PE₉, grifo nosso]. Para outros pesquisados, as oportunidades se deram:

Através das formações pedagógicas da escola e da SEDUC/RS [PE₆].

Pelo documento orientador do EMP e por orientações nas escolas [PE₇].

*Pelas várias reuniões para estudar os PCN e o **Ensino Médio Politécnico**, já as Diretrizes foram “comentadas” durante algumas reuniões na escola [...]* [PE₈].

Podemos ver nos excertos que para essas professoras o EMP foi conhecido e discutido, talvez, em função de ser uma política estadual, cuja organização para sua divulgação e discussão foi planejada pela SEDUC/RS, restrita às escolas da rede pública estadual do RS, com um alcance bem menor do que o previsto por políticas curriculares nacionais, como os PCNEM ou as DCNEM. Embora, todas essas estivessem amparadas nos mesmos princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Além do acesso aos documentos na escola, esse movimento também ocorreu em outros espaços, como nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente em cursos de formação continuada de professores. Nestes lugares houve a oportunidade de discussão e interpretação das políticas, por ações na formação inicial de professores, envolvendo as Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente as articuladas à política do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL. MEC, 2013).

A interpretação da política pelos professores depende de como é recebida e com qual metodologia será estruturada. Visto que, alguns dos professores parecem não reconhecer a importância de realizar estudos e procurar compreender a política, como mostra as manifestações que seguem:

*Em algumas reuniões, **foi apresentado de maneira resumida** através das **multimídias**, não havendo nenhum estudo e nem análise [PE₄, grifo nosso].*

***Não houve estudo e nem análise dos documentos na escola**, somente conversa (entre um encontro e outro e nos intervalos na sala dos professores) entre alguns professores que tinham interesse e curiosidade sobre o assunto. No caso atual da BNCC, a SMED poderia promover discussões a respeito, porém, quando a supervisora pedagógica da SMED da área de Ciências é questionada, responde que a organização é por conta da escola, como a escola deixa para depois..., fica pelo **interesse individual do professor** [PE₁₀, grifo nosso].*

Observamos nas falas das professoras PE₄ e PE₁₀ a queixa de que houve apresentação superficial das políticas, sem *estudo e nem análise dos documentos na escola, sendo as conversas e discussões realizadas por iniciativa dos professores* que, individualmente, tinham interesse e curiosidade sobre as propostas de reforma apresentadas.

No entanto, pode-se pensar que o fato de ser chamada uma reunião para tratar o assunto deve ser considerado, pois mostra que a escola percebe a complexidade de uma reforma curricular, especialmente se considerar que processos de mudança

esbarram nas péssimas condições das instituições de ensino, na penúria da formação profissional e na sobrecarga de trabalho (LAVAL, 2004).

A professora PE₁₀ destaca a necessidade de haver maior articulação entre as secretarias de educação municipais para esclarecer e auxiliar os professores a entender as reformas, citando o caso do movimento da BNCC. Segundo ela, a Secretária Municipal de Educação deveria promover estudos e esclarecimentos aos professores para que não recaísse sobre eles a responsabilização de interpretar e traduzir mal/bem as proposições de mudança curricular, especialmente, as demandadas pela BNCC.

Com isso, Lopes (2002) destaca que vê a falta de interesse de alguns professores e até de coordenadores pedagógicos das escolas em estudar os documentos oficiais. Esse desinteresse pode levar a um engavetamento/esquecimento das políticas, considerando que essas estão recorrentemente sendo substituídas ou modificadas, sem que haja tempo de compreendê-las e colocá-las em operação, criando um clima de instabilidade sobre o que “vale” em termos de currículo escolar, especialmente no Ensino Médio.

Outrossim, questões envolvendo a falta de infraestrutura das escolas e de investimentos e apoio de autoridades, a reorganização de tempos e espaços no ambiente escolar e a falta de diálogo entre os contextos macro/estado e micro/escola, contribuem para que os professores apresentem “(des)interesse” pela interpretação das políticas curriculares.

As falas dos pesquisados sobre o acesso/conhecimento das políticas mostram que as formas como a política de “cima” são percebidas/chegadas ao contexto da escola pode variar, sendo que as instituições têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização de suas vivências pedagógicas (LOPES; MACEDO, 2011).

Contudo, vimos também que as escolas promovem tempos e espaços para leituras e discussões acerca dos documentos, possibilitando o acesso e o conhecimento das políticas de reforma, que em um segundo momento passam por um processo de interpretação e tradução para o contexto da prática.

4.2 Dos princípios e finalidades: como as políticas curriculares são interpretadas/traduzidas e operam em diferentes dimensões da prática?

Pensar sobre o **contexto situado/interno** é uma forma de olhar os resultados/dados da pesquisa com uma compreensão das reformas curriculares não como sendo “implementadas” na escola, mas como operadas pelos professores na dimensão da prática, evidenciando a importância de considerar seriamente a ideia de contexto. Os espaços institucionais, como as escolas, resultam em lugares de aprendizados coletivos e trocas de saberes constantes, pois evidenciam um espaço de/para apropriação curricular, quando existe um diálogo entre a equipe diretiva e os docentes, como expressam as falas que seguem:

*[...] em minha escola, após leituras entre os professores, divididos por área de conhecimento, foram realizadas **discussões no coletivo dos educadores sobre as concepções e expectativas** [...], os documentos do ProEMI foram apresentados em reunião pedagógica, de forma sucinta ao coletivo dos professores, em função da inserção da escola em ações do Programa Ensino Médio Inovador [PE₁, grifo nosso].*

*[...] fizemos **encontros e reuniões semanais para entender a proposta** [PE₂, grifo nosso].*

*[...] no período de 2000 a 2003 [...] **analisamos cuidadosamente os documentos referentes às DCNEM (1998) e aos PCN (2000, +2002)**. Já os outros documentos foram pouco analisados [...]* [PE₉, grifo nosso].

*Nas reuniões pedagógicas, **os professores leem e debatem** sobre os documentos [...]* [PE₆, grifo nosso].

As falas apontam para experiências que possibilitaram o estudo e a discussão sobre os documentos legais e as proposições de reformas curriculares. No caso da professora PE₁, vimos que esta refere experiências nas quais foram *organizadas leituras entre os professores* para, na sequência, serem promovidas *discussões no coletivo [...]*, entendendo como ações importantes para que os professores realizem a interpretação dos textos políticos no coletivo, abrindo o leque de possibilidades para a compreensão de significados.

Assim sendo, a própria indagação sobre o que a política quer dizer? ou o que esse texto significa para nós? podem ser consideradas uma “decodificação” que leva em conta a cultura, a história da escola, e as biografias das próprias políticas dos atores-chave (BALL, 1994; BALL, *et al*, 2016).

As manifestações da professora PE₂ e de outras duas (PE₆ e PE₉), apontam a organização de encontros e reuniões para leituras e debates como uma forma de promover espaço e tempo para o debate, visando a compreensão das políticas e

possibilitando a troca de informações entre os pares que discutem e interpretam a política no contexto da sua prática.

Para os professores, alguns documentos apresentam princípios e finalidades que parecem compreender bem, quando referem que são claros, evidenciando que talvez sejam os que mais tiveram oportunidade de colocar em atuação, como os PCN, as DCN e o EMP. Enquanto outros parecem ser políticas de “cima”, que não conseguiram chegar na escola. Diferentes entendimentos, particulares de cada um, podem ser vistos a seguir:

*[...] os PCN e as DCN têm como finalidade a orientação no **planejamento curricular das escolas** e dos sistemas de ensino; já os documentos do EMP e do ProEMI dizem querer garantir a formação integral dos estudantes com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico [...]* [PE₁].

*[...] o tipo de orientação no EMP tem a finalidade de preparar o aluno para o **mercado de trabalho, “mão de obra barata”*** [PE₅, grifo nosso].

*[...] todas estas políticas, após a LDB/96 mudam a **concepção paradigmática** de um ensino transmissivo e memorístico para um ensino centrado no protagonismo do aluno [...]* [PE₂, grifo nosso].

*[...] as políticas têm por finalidades de orientar o tipo de ensino nas escolas, por meio de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas para que os alunos possam **atender as exigências de mercado e seguir as orientações de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco*** [PE₉, grifo nosso].

Vê-se na fala da professora PE₁, sobre as políticas curriculares, desde os PCNs e passando pelo EMP e ProEMI, uma noção do movimento das políticas curriculares de forma ampla, como regulações legitimadas pelas orientações dos documentos oficiais. Já a professora PE₉ parece reconhecer a limitação do discurso regulador da política prescritiva de “cima” para “baixo”, em meio a um contexto influenciador (BERNSTEIN, 1996, 1998; LOPES, 2002, 2005), ao referir que as políticas visam *atender as exigências de mercado e seguir as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco*.

Por esta razão, a análise do movimento para as reformas de currículo se dá em uma relação híbrida de recontextualização (BALL, 1998, 2001) pela incorporação do global/local à prática docente na escola, considerando a existência de uma agenda internacional, que prescreve/dita os rumos da educação em contexto brasileiro, evidenciando sua compreensão sobre o contexto macro dos discursos híbridos ao contexto micro/escola. De modo semelhante, com relação à interpretação do texto político, a professora PE₂ afirma que princípios e finalidades das políticas *instituem fortemente uma mudança de concepção paradigmática de ensino [...]*, denotando uma

apropriação do texto político construído discursivamente (BERNSTEIN, 1996, 1998, apud LOPES, 2002, 2005) no seu contexto de prática.

Para Bernstein (1996, 1998, apud Lopes, 2005), o discurso pedagógico é, também, um conjunto de possíveis regras, não sendo estas um conjunto de conteúdo a ser transmitido ou mesmo um conjunto de enunciados. Mas sim, “um princípio de recontextualização de outros discursos seletivamente transmitidos e adquiridos (LOPES, 2005, p.54)”.

Alguns professores fazem a leitura do documento e interpretam-no fazendo uma crítica mais contundente, como a do professor PE₅, ao mencionar um discurso regulador do EMP, que teria como finalidade *preparar o aluno para o mercado de trabalho como “mão de obra barata”*.

Outras interpretações da reforma do EMP vão em outra direção, como sendo voltada para o mercado de trabalho, mas relacionado à tecnologia, à ciência e à pesquisa, funcionando como parte da formação integral dos alunos. Vemos que, ao mesmo tempo que PE₅ interpreta uma política e faz uma crítica a sua intenção de formação, diz não ter havido o estudo e discussão de tal política, relatando que *os documentos não foram estudados na escola, mas que os conhece em função da pesquisa para a dissertação de mestrado*.

Logo, podemos reconhecer a interpretação e a tradução da política em outro contexto da prática, o contexto da universidade, no qual há outros elementos em jogo no processo de recontextualização da mesma política.

Para mais, entende-se que os professores são atores, receptores, narradores, tradutores que interpretam, traduzem, selecionam e executam significados das políticas com base nas suas vivências, seja como professores em exercício, seja como professores em formação, os quais, diante de discursos reguladores que caracterizam reformas curriculares, conseguem, em diferentes contextos, fazer leituras que modificam a atuação dessas políticas no contexto da prática da escola, mas também da universidade ou em outros contextos de atuação dos currículos. Ratificamos que os significados são diferentes para cada professor ou professora que interpreta e atua a política no seu cotidiano profissional.

Lembramos que o texto político produzido em um dado contexto passa por um processo de “tradução” para atuação em outro contexto. Mesmo sabendo que carregam consigo princípios curriculares como, por exemplo, interdisciplinaridade e contextualização ou competências e habilidades, esses princípios sempre são

passíveis de interpretação e contextualização, pois seus significados podem mudar de um contexto para o outro. Sobre esses princípios, os professores comentam:

*[...] é difícil trabalhar em grupo, mas não é impossível [...] no Seminário Integrado (SI) conseguimos **trabalhar multidisciplinarmente** e **realizar uma contextualização** [PE₉, grifo dos autores].*

Para a professora PE₉, o trabalho com a interdisciplinaridade e a contextualização pode ser possível pelo trabalho em grupo, interpretando os princípios em um viés metodológico e de atitude do professor, o que possibilitaria, por exemplo, realizar uma contextualização. Essa professora faz uma leitura da proposta do EMP/RS, com relação à interdisciplinaridade, “como estratégia metodológica [...] por meio de ações pedagógicas integradoras (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011a, p.19)”, denominando-a de *multidisciplinaridade*.

Também a contextualização, concebida pela apropriação de discursos curriculares, em âmbito nacional e internacional (LOPES, 2002) parece estar associada mais ao aspecto metodológico e menos ao aspecto curricular, mesmo que as políticas tomem a contextualização “como princípio curricular central (LOPES, 2002, p.390)”.

Já para o professor P₅, os documentos seriam muito subjetivos, e indica que teria dúvidas sobre o que é habilidade e competência, afirmando que dúvidas como essa *só conseguem sanar com outras leituras, alguns artigos científicos que comentem sobre o tema*. Assim, considera que para pôr em ação as orientações curriculares é necessário se apropriar de outras leituras que ajudem a interpretar e compreender os princípios curriculares.

De fato, a compreensão sobre os princípios das proposições de reformas curriculares carrega significados que nem sempre são fáceis de entender. Sobre os termos competências e/ou habilidades, por exemplo, Gatti (2008) afirma que são enunciados ambíguos, polissêmicos e pouco questionados, mas que mesmo assim são referidos com frequência em diversas decisões de gestão educacional.

Para Lopes e Macedo (2011), a concepção de competências e habilidades remete a formas de comportamento da ação humana (saber-fazer, saber-ser, saber-aprender e saber-viver), de cunho eficientista, que coloca centralidade na avaliação de desempenho dos alunos, para prepará-los para o mundo do trabalho, por meio de suas performances.

O entendimento de Lopes e Macedo (2011) aponta para a complexidade dos significados princípios e finalidades das propostas de reformas curriculares, bem como do desenvolvimento de práticas que legitimem as propostas de mudança na educação por meio das políticas de currículo.

Sabemos que as políticas curriculares são produzidas em contextos com legitimidade para orientar as ações que os professores desenvolveriam em suas práticas, em sala de aula, estando entre estas, o trabalho com os conteúdos de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, conforme apontado pela professora PE₈:

*[...] acredito que os documentos oficiais são escritos por pessoas competentes que orientam o nosso trabalho para resultados cada vez mais positivos [...] na BNCC para o Ensino Fundamental, por exemplo, os **conteúdos, habilidades e competências** já eram desenvolvidos na escola. O problema é que reduziram o que ensinamos e **misturaram os assuntos** em diferentes anos [grifo nosso].*

A forma como a professora PE₈ faz menção ao contexto brasileiro em termos de reformas curriculares e sua interpretação sobre a BNCC, mostra as dificuldades para os professores contemplarem em suas práticas. Especialmente para o ensino de Ciências no Ensino Médio, as demandas postas pela reforma, de ter que articular as DCNEM à proposição da BNCC-EM e, ainda, à nova proposta para o Ensino Médio, e seus caminhos formativos. Assim, ainda que haja a formação aos professores para a interpretação/tradução das políticas, nesse caso, a forma de como qualquer política chega ao contexto dos docentes em sala de aula poderá ser sempre confusa e ambígua (LOPES, 2002), como o estudo que realizamos indicou.

Diante disso, reforçamos a ideia de que as discussões sobre o currículo nas escolas passam por processos de recontextualização, sendo necessário pensar em espaços e ações para a formação continuada dos professores em exercício. Bem como, de prover as condições estruturais do **contexto material** (as escolas) para que seja possível colocar as reformas na prática.

4.3 Da interpretação das políticas curriculares para a prática de integração curricular de professores na área de Ciências da Natureza

Interpretar as políticas curriculares para a integração curricular implica em compreensão por parte dos professores do papel das políticas de currículo na prática docente. O que inclui analisar e compreender o papel da realização de ações *interdisciplinares* e *contextualizadas* ou do(s) significado(s) de um ensino por

competências e habilidades a partir das orientações contidas nos documentos. Isso tudo, sob pena de os atores-chave serem acusados de “se manifestar” criticamente a respeito da atuação de políticas de currículo que sequer conhecem ou conseguiram avaliar seus efeitos.

Na pesquisa com os professores, procuramos ver como percebem o papel da integração curricular na área de Ciências da Natureza, sua relevância e importância para o trabalho que realizam na escola. A seguir, trazemos alguns comentários:

*[...] por serem propostas de reestruturação curricular, tanto o EMP como o ProEMI, possibilitaram uma reflexão prospectiva, útil, na incorporação de expedientes didáticos diversificados **no campo curricular da Biologia, área que atuo na escola**. Auxiliaram a repensar minha relação com a dinâmica escolar e a lidar com algumas **inquietações pedagógicas**, com referência à construção da aprendizagem da Biologia [PE₁, grifo nosso].*

*[...] o professor deve **estar em sintonia** e conhecer as políticas atuais e buscar direcionar sua prática de maneira a **contemplá-las** [PE₂, grifo nosso].*

*[...] temos as orientações de como trabalhar **conteúdos e conceitos de química** de maneira diferenciada [PE₃, grifo nosso].*

As professoras indicam a necessidade de reestruturação curricular por meio do EMP e do ProEMI, mas parecem vislumbrar as mudanças mais no modo “de fazer” (metodologias e estratégias para o ensino) e menos nos efeitos que as mudanças curriculares podem ter na formação dos estudantes. Contudo, reconhecem que os professores precisam estar *sintonizados com as políticas*, sendo possível ver que consideram que as orientações curriculares são constituídas por discursos regulatórios.

Lopes (2004) mostra que essa regulação está relacionada com a forma de como o currículo é construído, se associado a uma concepção mais construtivista, considerando que os sujeitos sejam protagonistas, de modo a promover a superação enciclopédica do currículo, ou se associado à fragmentação dos conhecimentos que possam ser transmitidos pelo professor.

Para a professora PE₁, talvez a “fragmentação curricular”, frente a “interdisciplinaridade” seja uma *inquietação pedagógica*, considerando a proposta do EMP. Sendo possível reconhecer, também, inquietação em relação à sua prática, fazendo-a pensar e refletir sobre outras possibilidades de atuação com a dinâmica escolar a partir de sua formação.

Frente a este contexto, Rosa (2010) argumenta que ser professor(a) de Química (mas poderia ser de Física ou Biologia) é mais do que carregar um conjunto

de conhecimentos específicos e, também, pedagógicos, é estar inserido em uma espécie de campo simbólico, conferido pela própria noção de disciplina, o que faz com que os professores se identifiquem como professor de Química, ou de outras componentes curriculares.

Para a professora PE₂, em qualquer área que atue o professor, este deve estar em sintonia com as demandas das políticas públicas educacionais, que podem ser de ordem epistemológica ou estrutural. Mas, também, no sentido de conhecer a organização das políticas, de modo a promover tal sintonia.

Dependendo do campo de formação, no caso da área de Ciências da Natureza, as políticas podem ter direcionamentos específicos, como foi a reforma do EMP que, voltada ao Ensino Médio, instituiu o currículo por áreas de conhecimentos, com o enfoque fortemente interdisciplinar por meio do Seminário Integrado. No entanto, para o Ensino Fundamental, o currículo continuou tendo organização disciplinar, havendo inclusive fragmentação dentro da própria disciplina de Ciências, como é o caso do 9º ano, no qual a disciplina de Ciências é dividida em Química e Física.

Além disso, a falta de entendimento sobre o que significa trabalhar interdisciplinarmente, ministrando aulas em uma única disciplina/campo de formação acadêmica, mas tendo que integrar interdisciplinarmente conceitos de disciplinas à sua prática, é um desafio para os professores de modo geral e, mais ainda, para a área de Ciências, devido a especificidade que cada disciplina concentra.

Rosa (2010) menciona que, desde a formação inicial, as universidades organizam seus currículos de forma disciplinar e que isso reverbera na formação profissional, uma vez que a formação integral (Física, Química e Biologia) é dificultada pela formação específica dos professores formadores que, não sabendo como integrar disciplinas formam professores de "...", em um modelo disciplinar. Nessa lógica, Mozena e Ostermann (2014, p. 187) salientam que os professores da área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) não são formados no "paradigma interdisciplinar", sendo que cada área disciplinar apresenta epistemologias distintas e, também, metodologias muito específicas e diversas entre si.

Diante dessas questões envolvendo a formação docente, vemos a interdisciplinaridade como uma questão complexa para promover a formação integral dos estudantes. Em função disso, as políticas curriculares, muitas vezes, são apresentadas como possibilidades de repensar currículos pautados em práticas disciplinares, como manifestado pela professora PE₁₀:

[...] as políticas públicas são importantes, pois buscam **minimizar a fragmentação** existente nos currículos das escolas [...] [PE₁₀, grifo nosso].

[...] elas orientam práticas educacionais para trabalhar de **forma interdisciplinar, contextualizada** e com diferentes metodologias de ensino [PE₃, grifo nosso].

[...] estes documentos são importantes para o desenvolvimento do ensino, como indicadores e podem ser utilizados como uma justificativa para a realização de um **projeto ou atividade diferenciada na escola** [...] [PE₇, grifo nosso].

As professoras reconhecem a necessidade de reestruturação curricular, entendendo que visam melhorias à formação dos alunos na Educação Básica e também dos professores. No caso do EMP/RS, para que pudessem trabalhar com o Seminário Integrado, e no ProEMI, para que pudessem compreender a proposta de articulação e integração entre disciplinas e áreas de conhecimento, de modo a possibilitar o trabalho com *projetos ou atividades diferenciadas na escola* [PE₇].

Em pesquisa sobre o Pacto Nacional pelo Ensino Médio – PNEM/Unipampa⁴⁰ (BRASIL. MEC, 2013), Dias (2018) aponta que os Seminários Integrados (SI), na maior parte das escolas, se voltava à organização do currículo, de forma tradicional, funcionando como uma disciplina, com apenas um professor atuando, descaracterizando a ideia inicial de ser um espaço para a realização de ações interdisciplinares. A proposta inicial dos Seminários Integrados sinalizava a rotatividade dos professores e enfatizava o enfoque interdisciplinar por meio da integração curricular entre áreas de conhecimento, como referido pela professora PE₃, ao destacar a importância dos documentos, por *orientarem práticas educacionais de forma interdisciplinar e contextualizada*.

No entanto, como esta professora apontou, nem sempre tais práticas acontecem de acordo com a orientação inicial das políticas, o que foi confirmado pelos formadores dos professores pelo PNEM/Unipampa, ao relatarem que os projetos desenvolvidos pelos alunos eram orientados por um único professor, mas apresentados como sendo interdisciplinares (DIAS, 2018).

De acordo com essa autora, as possibilidades de trabalho com projetos trouxeram à tona a questão da interdisciplinaridade e, possivelmente, a ideia de integração curricular, pois no caso da área de Ciências da Natureza houve experiências como as descritas a seguir:

[...] na disciplina de **ciências**, trabalhamos muito com **alimentação**, e muitas vezes ficamos falando de **alimentos e animais** que os alunos nem conhecem. Ao

⁴⁰ Para acesso a tese, segue o link < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187454>> Acesso em: 04 de jan. 2019.

*trabalharmos com uma proposta curricular adequada a **cultura**, já que os documentos nos amparam, o aluno despertará mais interesse e com isso alcançaremos nosso objetivo que é **o aprendizado dos conteúdos** [PE₄, grifo nosso].*

*[...] já desenvolvi e desenvolvo vários **projetos interdisciplinares** cujos os resultados são relevantes [PE₂, grifo nosso].*

Embora não seja possível garantir, apenas pela descrição de ensino por temáticas, uma prática interdisciplinar, entendemos que o fato de envolver diversos elementos, como o escrito da professora PE₄ sobre o tema alimentação (que poderia estar relacionada às disciplinas Química e Biologia, com relação à digestão e seus efeitos no organismo) e do tema animais (que poderia estar relacionado com a disciplina de Biologia, mas também com a Química e com a Física), são algumas possibilidades de um tratamento interdisciplinar aos conteúdos de ensino.

Talvez tenha faltado conhecer mais detalhes do trabalho realizado pela professora PE₄, quando refere ter realizado uma experiência de integração curricular. Mas percebe-se que os professores valorizam discursivamente a interdisciplinaridade, mesmo que relatem práticas mais próximas da multidisciplinaridade (AUGUSTO *et al.*, 2004, apud MOZENA; OSTERNANN, 2014).

Como já dito, os pesquisados são egressos de um curso de Mestrado Profissional em Ciências e Matemática, e reconhecemos que esses docentes ao terem participado de um curso de formação continuada em nível de mestrado, certamente, tiveram oportunidade de estudar, discutir e compreender os efeitos das políticas curriculares de forma diferente dos seus colegas que não participam desse tipo de formação. De qualquer modo, vimos que mesmo neste grupo, os professores falam sobre os princípios das reformas curriculares, a concepção de interdisciplinaridade e integração curricular, e outros aspectos associados a suas práticas pedagógicas no que tange ao seu campo disciplinar (Química, Biologia e Física) de forma diferente, pois o contexto em que atuam podem ser bem diferentes.

Isso, anteriormente dito, mostra que a formação continuada propicia tempo e oportunidade para a reflexão e diálogo para a apropriação dos conceitos e fundamentos envolvidos em movimentos de reformas curriculares.

A pesquisa mostrou que o fato da formação continuada lhes dar espaço para estudo das políticas, os professores também relatam formações no âmbito da escola, sendo que durante e após a realização do curso de mestrado, alguns desses professores foram convidados a assumir cargos de coordenação/supervisão

pedagógica em sua escola, para que alavancassem as discussões sobre as políticas de currículo que estavam “entrando” na escola.

Por isso, a professora PE₉ referiu ter tido acesso/conhecimento e interpretado as políticas curriculares em diversos contextos e situações de prática, na universidade, no curso de formação e na escola, fazendo a formação de seus colegas, pois teria se *apropriado do assunto na realização de sua pesquisa no curso de mestrado*.

Assim, no caso dos professores pesquisados, egressos do curso de Mestrado Profissional, uma outra dinâmica de busca e acesso às informações sobre as políticas de reforma curricular para o Ensino Médio se deu a partir de trabalhos de pesquisa que realizaram, dizem eles:

*[...] sobre as DCNEB (2010), me apropriei quando fiz pesquisa numa especialização em Educação em Ciências e Matemática na UFPEL. Os outros, quando fui diretora de escola que participei de formações pela SEDUC e nas formações realizadas na escola para todos os professores. Depois me **apropriei na minha pesquisa no Mestrado Profissional** [PE₉, grifo nosso].*

*Através de pesquisas no site no INEP, visto que a **minha dissertação de mestrado** foi sobre o Ensino Médio Politécnico, com viés na aplicação do conceito de CTS para o Ensino Médio Politécnico [PE₅, grifo nosso].*

*As DCNEM (1998, 2012) em leitura individual para fundamentação teórica de pesquisa realizada durante o **mestrado profissional em ensino de Ciências** [...] [PE₁, grifo nosso].*

Para o professor PE₅, sua pesquisa de mestrado sobre o EMP favoreceu o conhecimento sobre as políticas curriculares, de modo geral. Isso mostra que **contextos situados/externos** (exemplo do curso de Mestrado Profissional em Ciências) foram importantes para que o professor PE₅ e as professoras PE₁ e PE₉ relacionassem à sua pesquisa em cursos de pós-graduação, suas vivências e experiências com as políticas de currículo. Isso mostra a importância da pesquisa na formação de professores, devendo ter início nos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciados, experiências de pesquisa, como um eixo articulador da formação profissional.

Para Luce (2017), o triângulo ensino, pesquisa e extensão deve ser desenvolvido tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores, por meio de programas acadêmicos em parceria com as escolas e com as secretárias de educação.

A pesquisa como prática de formação e como prática profissional é uma condição que favorece sobremaneira a leitura de políticas oficiais sobre o currículo e demais leituras que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Os cursos de mestrado profissional na área de Ensino e, no caso, o curso de Mestrado Profissional em Ciências e Matemática, do qual os pesquisados são egressos, têm como objetivo estabelecer a relação entre a pesquisa em sala de aula e na escola com as práticas que os professores desenvolvem. Os professores egressos reconhecem ser essa relação importante para sua formação, como nas falas que seguem:

*Penso que a parceria **pesquisa e ensino** atende a um dos propósitos previstos para o **Mestrado Profissional em Ensino**, a partir do momento em que os professores constroem **práticas relacionadas com a teoria, para então refletir sobre elas** [...]. Nessa perspectiva, em relação à **minha experiência no mestrado profissional**, a transição da posição de professora habituada em seu cotidiano docente para a de **professora-pesquisadora foi potencializada pelas leituras e discussões em ambiente acadêmico**, e resultaram em apropriação e sistematização de conhecimentos de forma a repensar representações sobre o ensino e a aprendizagem, bem como ponderar sobre reformas curriculares [PE₁, grifo nosso].*

*A partir da **formação continuada** comecei a ter um olhar mais crítico aos documentos que chegam na escola. Entendo que toda formação continuada **traz aprendizagem, pode ser uma palestra ou em estudo de grupo na própria escola**. E também, que estes documentos e artigos estudados na formação continuada **dão o suporte para realizar atividades/projetos diferenciados na escola**. Tendo, com eles, justificativas para a comunidade escolar da aplicação de uma atividade diferenciada [PE₇, grifo nosso].*

Assim, há consistência na argumentação das professoras quando apontam ter tido uma formação diferenciada, a qual contribuiu para o seu exercício profissional, indicando que tal formação proporciona refletir sobre seus métodos e teorias de ensino, o que tornou possível assumirem funções de coordenação e supervisão pedagógica em suas escolas. Para Diniz (2015), a escola precisa ser vista como espaço/local de produção de conhecimentos e dos diferentes saberes, um local de identidades, em que se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo, atuante e responsável com a sua comunidade.

De acordo com os professores participantes da pesquisa, a escola passa a ser vista de forma diferente, quando os docentes têm oportunidade de estabelecer novas compreensões sobre o espaço escolar, o que dizem acontecer pela formação continuada, conforme referem a seguir:

*Acredito que o curso de **Mestrado Profissional** é uma ferramenta de **extrema importância**, visto que através deste curso, me tornei um **professor diferente**,*

com um viés pesquisador, pesquisador da minha sala de aula, procurando sempre me atualizar com leituras e acontecimentos educacionais, formas de melhorar a sala de aula [PE₅, grifo nosso].

*Sim, no **mestrado profissional**, diferentemente da escola, as pessoas estão ali porque querem aprender mais e ampliar suas visões de mundo. Trabalhar as políticas/reformas curriculares nesses ambientes possibilita o conhecimento de diferentes realidades e permite uma troca de **experiências importante** [PE₆, grifo nosso].*

*O mestrado **profissional possibilita** a discussão de tais políticas/reformas auxiliando o professor a repensar seu trabalho [...] isso é visivelmente percebido na escola, os professores que não possuem especialização nesse nível de ensino não participam das conversas e discussões sobre tais temas [PE₁₀, grifo do autor].*

Esse efeito de formação, para o professor PE₅, se mostra muito significativo, pois evidencia um interesse sobre a pesquisa na sala de aula, mostrando que suas interpretações resultam de leituras e estudos atualizados, com base nos ganhos de uma formação continuada, o que até então não fazia parte de sua prática.

Para Luce (2017), os mestrados profissionais em educação e em ensino são vistos como uma oportunidade de formação continuada de professores, quando se tem uma concepção adequada de tal curso, que deve ocupar-se com o diagnóstico das condições da instituição onde o professor atua para, posteriormente, desenvolver seu projeto de intervenção/pesquisa.

Diante de diferentes concepções sobre a formação profissional, Imbernón (2011) considera que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mesmo que não seja o único elemento. E afirma que tal desenvolvimento necessita de novos sistemas de trabalho e de novos aprendizados, considerando satisfatório o desenvolvimento do profissional que atinja o ambiente de trabalho dos professores (IMBERNÓN, 2011), em formações em seu contexto de atuação.

Por fim, a formação continuada precisa ser vista como espaço de formação que, a partir de subsídios teóricos, possibilite aos professores compreenderem os diferentes contextos de produção e atuação de políticas educacionais, e os efeitos que estas têm em suas práticas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...não fornecemos uma análise completa ou “acabada”, nem cobertura abrangente [...], mesmo que isso fosse possível, mas sim oferecemos [...] estimular o interesse e provocar questionamentos sobre as circunstâncias que influenciam a atuação de políticas nas escolas...escolas encenam políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha... (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)

Diante da questão posta para a pesquisa: *como as reformas curriculares para o Ensino Médio são produzidas em documentos legais, e como são percebidas/interpretadas por professores da área de Ciências da Natureza?*, e do objetivo de investigar o movimento de produção e instituição de políticas curriculares para o Ensino Médio, após a LDBEN/96, nos contextos de influência, de produção de texto e da prática, consideramos ter percorrido um longo e complexo caminho para chegar a esse texto de caráter conclusivo.

As políticas de currículo, em seus anúncios de reformas e trocas de governo, nos faziam ficar atentos aos rumos que tais políticas tomariam e como impactariam a educação escolar no Ensino Médio, considerando o exposto nos textos políticos produzidos.

A análise documental considerou a apropriação de um referencial teórico e analítico – metodológico, baseado nos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, de modo a ser possível conhecer o movimento de reformas curriculares apontado nos documentos oficiais e nas políticas de currículo para o Ensino Médio.

Apresentamos o trabalho de pesquisa em dois momentos não lineares, mas de forma organizacional, utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e a Teoria de Atuação (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016) – direcionada ao estudo dos contextos de influência, de produção de texto e da prática.

Em um **primeiro momento**, levamos em consideração o contexto de influência e de produção de texto, sendo possível vermos diferentes grupos que se relacionam entre si e com a educação, como agências de financiamento – bancos nacionais/internacionais, grupos privados e agências de filantropia, entre outros.

Fomos percebendo essa relação conforme íamos identificando e analisando a produção de políticas por grupos institucionais como o MEC e o CNE que, articulados à UNDIME e ao CONSED, atuavam como instituições nacionais produtoras de documentos curriculares em um contexto de influência de grupos internacionais.

Com relação as agências internacionais, vimos que nestes mais de vinte anos de LDBEN/1996 tem sido crescente o número de grupos que vêm participando/influenciando a produção de políticas, bem como os que financiam a produção de reformas, cobrando dos países que operem mudanças em suas políticas de educação.

O Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) são agências que têm investido a maior fatia financeira à proposição de reformas no Brasil, com a prerrogativa de que as tecnologias se renovam. Logo, o currículo deve estar adequado a essas mudanças tecnológicas, implicando adequações às exigências do mercado. No caso da UNESCO, os pilares da educação (aprender a conhecer – aprendendo a fazer – aprender a viver e aprender a ser) estão “fortemente” conectados às propostas de reformas curriculares desde os PCN, em consonância aos princípios curriculares de competências e habilidades que, atualmente, são rerepresentadas como competências “específicas” e suas habilidades. Sendo o currículo por competências o “modelo” que impera na versão homologada da BNCC (BRASIL. MEC, 2018).

Desta forma, também a proposta de reforma curricular para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, o EMP (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), carregava tais pressupostos, mas com o anúncio da inovação pela integração curricular e pela interdisciplinaridade. Como as demais políticas, a proposta do EMP ligada ao plano de governo, teve investimento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), por meio de empréstimos ao estado para a reconstrução de diferentes projetos, estando entre esses a educação.

Além do BIRD, outros investidores tiveram participação na proposição de reformas no estado, como bancos nacionais e internacionais da América Latina. As análises mostraram que as instituições/agências multilaterais de fomento enfatizam a necessidade de produção e execução de Base Nacional Comum Curricular, já prevista pela Constituição Federal desde 1998, reiterada na LDBEN (BRASIL, 1996) e demais políticas posteriores a estas, como necessárias às organizações curriculares da Educação Básica no país.

Vimos, também, que o contexto de influência e, principalmente, o contexto da produção dos textos políticos estão relacionados com a situação econômica e política do Brasil. Isso porque, em 2016, houve uma troca de governo no país, que alterou agendas voltadas para a educação, modificando o percurso que vinha sendo trilhado para em relação às políticas públicas de currículo. Embora o governo anterior já anunciasse reformas curriculares, essas sofreram processo de aceleração, sem que houvesse maiores discussões com a sociedade.

Assim, o que era esperado em torno de uma educação mais democrática e inclusiva, indicado, por exemplo, pelos princípios da BNCC como sendo os direitos e objetivos de aprendizagem, deu lugar a políticas de currículo baseadas em competências específicas. Além disso, tais políticas incorporam modelos/ideias da economia (ou se assemelham com a forma de operar o mundo dos negócios) em seus textos, que são perpassados à educação escolar, conforme apontado pela BNCC-EM (2018) e pelo Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), com princípios criados por grupos multilaterais que financiam a educação, orientando as reformas curriculares para o Ensino Médio.

A pesquisa documental possibilitou ver que a troca de atores-chave no processo de construção curricular nas instâncias superiores deu um novo teor ao documento da terceira versão da BNCC-EM (BRASIL. MEC, 2018). Com a mudança de currículo, os objetivos de aprendizagem (responsabilização do Estado em promover o desenvolvimento dos objetivos) passaram a ser considerados como currículo por competências específicas e habilidades (responsabilização dos estudantes em tornar-se “competente”), ligadas aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, das DCNEM (BRASIL. MEC, 2018) e da BNCC (BRASIL. MEC, 2018) ao novo Ensino Médio.

Vimos, também, nesse período de 20 anos após LDBEN/1996, que as proposições de mudanças curriculares para a Educação Básica foram perpassadas por ideais neoliberais de vida em sociedade, que enfatizam a competitividade entre os sujeitos; embora possamos apontar algumas políticas curriculares, cujo caráter competitivo era menos acentuado como, por exemplo, o EMP/RS e a BNCC-EM em suas primeiras versões (BRASIL. MEC, 2015, 2016).

Com relação à produção de textos políticos, essa se dá em discursos híbridos que os constituem, passando, por vezes, por diferentes concepções e matrizes teóricas. Sendo complexo e ambíguo compreender a articulação entre o contexto de

influência e o de produção de texto, bem como compreender esses contextos em relação ao contexto da prática, de professores que encenam tais políticas.

Destacamos que o estudo que realizamos sobre as políticas de currículo, após a LDB/1996, esteve centrado nas reformas para o Ensino Médio e, nesse universo, apontamos que a última reforma prevê itinerários formativos para serem seguidos pelos alunos, em lugar da formação integral, prevista por essa mesma LDB. No que tange às Ciências da Natureza, problematizamos a centralidade da integração curricular e da interdisciplinaridade nas políticas curriculares, em especial no EMP (2012), articulado ao ProEMI (2012) e nas DCNEM (2012).

A pesquisa mostra que a interdisciplinaridade é institucionalizada pelas DCNEM, com caráter obrigatório do currículo, mas a política pouco esclarece sobre como fazer essa relação no cotidiano das escolas. Especialmente, tendo que atender o currículo por áreas de conhecimento sobre a égide das competências e habilidades, como apontado pela BNCC-EM e pela reforma do novo Ensino Médio.

Diante deste cenário, as perguntas que ficam são: como trabalhar de forma integrada na área de Ciências da Natureza, de forma interdisciplinar e contextualizada, como eixo articulador, se temos uma proposta de BNCC que aponta a obrigação de formação, apenas, o ensino de língua portuguesa (linguagens) e matemática nos três anos do Ensino Médio? Não havendo obrigatoriedade das outras áreas, como garantir formação integral ao estudante de Ensino Médio previsto nas DCNEB? Como compreender a noção de integração curricular, apontado na legislação, se a própria BNCC (BRASIL. MEC, 2018) prioriza algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras?

Podemos nos perguntar, ainda, como as instituições de Ensino Básico conseguirão atender às “escolhas” dos alunos que procurem um caminho formativo, considerando a necessidade de ter estrutura e corpo docente em áreas com maiores demandas dessa estrutura e de docentes, como é o caso da área de Ciências da Natureza? Diante dessas e outras indagações, sabemos que por ora, não temos todas as respostas, pois o movimento de reforma do novo Ensino Médio está apenas sendo desenhado. Contudo, destacamos que, mais uma vez, a proposta de reforma curricular não é discutida com quem coloca a política em operação: a escola e seus professores, sendo essa uma questão sempre presente quando as propostas de reforma não dão os resultados esperados.

A pesquisa mostra, ainda, que a perspectiva de integração na área de Ciências da Natureza se dá pela composição de disciplinas em uma área, com seus professores (quando há professores de todas as disciplinas), trabalhando de forma isolada, fazendo a integração por meio da contextualização dos conteúdos dentro de suas disciplinas, como forma de integrar os conteúdos curriculares da escola à vida social.

Mostramos assim, que o texto político, em contexto de influência e de sua produção, se constitui em meio a discursos híbridos, sendo possível ser recontextualizado em diferentes contextos, pois a revisão e a reorganização de um texto curricular, em função dos atores envolvidos, de questões econômicas e políticas etc. possibilitam uma nova compreensão, não necessariamente igual à que seria a intenção de quem a produziu.

No **segundo momento** do trabalho, voltamos à questão de pesquisa para proceder as análises das respostas de professores egressos de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática, considerando a Teoria de Atuação, para a análise da dimensão contextual da prática.

Dos 10 professores participantes da pesquisa envolvendo seu conhecimento/acesso, percepção, interpretação e tradução das políticas curriculares para o contexto da prática, mesmo sendo todos egressos de um curso de mestrado profissional, vimos que tiveram experiências diversas com relação ao conhecimento, interpretação e atuação de uma política curricular no exercício profissional.

Para a maior parte dos professores, o acesso e conhecimento de documentos oficiais sobre políticas/reformas curriculares ocorreu na escola; outros na universidade; e outros, ainda, nas mídias. Apenas o ProEMI apareceu como uma política menos conhecida e, também, compreendida por menos de 50% dos professores em relação aos documentos dos PCNs, EMP/RS, e DCNs, que foram políticas mais conhecidas e discutidas entre os professores.

A metodologia das escolas para o estudo e discussão das políticas também foi diferente. Algumas organizaram reuniões com uso de multimídia para promover rodas de conversa e discussões sobre os documentos, enquanto outras, divulgavam os documentos aos professores para que fizessem leituras, mas de forma individual.

Alguns professores citaram que, na reforma do EMP/RS, os professores discutiam a proposta de reforma e tomavam conhecimento e discutiam também outras políticas anteriores ou concomitantes.

Já em algumas poucas escolas não houve a divulgação dos documentos e, portanto, os professores não tiveram acesso aos documentos ou espaço para estudo e discussão, dificultando a compreensão desses professores sobre a política que estava sendo colocada em operação na escola.

Sobre a interpretação dos princípios de mudança curricular que precisariam ser interpretados/traduzidos pelos professores para que a política pudesse ser colocada em atuação, os pesquisados disseram ter dificuldades, que foram sanadas no curso de mestrado profissional, quando tiveram oportunidade de compreender o significado de um currículo por “competências” e “habilidades”, percebendo que seria necessário a leitura de outras fontes para compreender estes significados. Também foi possível perceber, nas respostas dos professores, que a interpretação das políticas permitiu levar em conta diferentes vivências e experiências profissionais, no processo de recontextualização das políticas, adequando suas práticas em seu contexto de atuação.

No entanto, percebemos que, também, há professores que atuam não apenas narrando as políticas, mas traduzindo-as em meio a uma cultura profissional, que é exigida pela própria política curricular. Como é o caso do ProEMI, uma política que propunha a reestruturação do currículo do Ensino Médio mediante a noção de gestão dos professores para a sua operacionalização.

Sobre o campo de atuação dos professores de Ciências, notamos que as políticas foram importantes para ajudar os professores em suas práticas curriculares, como pensar/refletir sobre questões que antes não eram nem sequer cogitadas em termos de práticas, como registraram em seus escritos.

Os professores manifestaram que houve ações que realizaram como professores da área de Ciências da Natureza, envolvendo mudanças curriculares, que só foi possível pelo conhecimento sobre currículo e políticas curriculares no curso de mestrado profissional, pela imersão em estudos sobre as políticas curriculares, complementados pela leitura do assunto em outras fontes.

Sobre a concepção de interdisciplinaridade e contextualização no contexto da prática escolar em Ciências da Natureza, alguns professores demonstraram ter dificuldade em como propor práticas que pudessem estar relacionadas aos princípios da reforma do Ensino Médio. Para alguns professores, a importância de tais políticas curriculares (PCN, DCN, EMP) estava em minimizar a fragmentação curricular, junto

à importância em desenvolver projetos de ensino que articulem práticas interdisciplinares e contextualizadas.

Diante disso, podemos dizer que os professores compreendem que as políticas são interpretadas/traduzidas e recontextualizadas, sendo apontado por eles a importância do estudo/conhecimento e acesso das políticas no contexto interno/situado (escola) e no contexto externo (curso de mestrado profissional). Mencionando que, ao interpretar as políticas, puderam vê-las em uma perspectiva melhor elaborada do que aquela que faria antes de ter realizado o curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Ao final deste trabalho, podemos dizer que outros pontos de vista poderiam ser destacados, com outras percepções sobre os resultados da pesquisa, pois os dados que obtivemos dão margem para outras interpretações. O que queremos dizer é que o trabalho está longe de ter um ponto final, devido aos diferentes anúncios de proposições de políticas no país.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. The politics of official knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.1-16, out. 1993. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0159630930140101>>. Acesso em: jun. 2018.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, San Andrés, v. 24, n. 24, p.1-18, 2016. UCL Institute of Education – University of London United Kindom. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ABREU, Rozana Gomes de. **A integração curricular na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. 2002. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfteses/a_integrac_51.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992. 192 p. [Bookshelf Online].

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal Of Curriculum Studies**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.97-115, mar. 1992. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>> Acesso em: 15 out. 2018

_____, Stephen J.. What Is Policy? Texts, Trajectories And Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.10-17, abr. 1993. Informa UK Limited. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____, Stephen J. **Education Reform: A critical and post – structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____, Stephen J. Intellectuals or technicians? the urgent role of theory in educational studies. **British Journal Of Educational Studies**, British, v. 43, n. 3, p.255-271, jul. 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3121983>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____, Stephen. J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Londres, v. 34, n. 2, p.119-130, 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069828225>>. Acesso em: 18 abr. 2018

_____, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Inglaterra, v. 1, n. 2, p.99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> . Acesso em: 20 abr. 2018

_____, Stephen J.. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s.l.], v. 36, n. 3, p.306-313, 27 fev. 2015. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>> .Acesso em: 20 Set. 2017.

_____, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 286 p.

_____, Stephen J.. **Global Education Inc**. Inglaterra: Routledge, 2012

_____, Stephen J.. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Uepg, 2014. Janete Bridon.

_____, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as Escolas Fazem as Políticas: atuação em escoas secundárias**. Ponta Grossa: Uepg, 2016. 230 p. Janete Bridon

_____, Stephen J.. **The Education Debate**. 3. ed. Illinois: Policy Press, 2017.

_____, Stephen J.. Commericalising education: profiting from reform!. **Journal Of Education Policy**, [s.l.], v. 33, n. 5, p.587-589, 4 may 2018. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>>. Acesso em: 5 maio. 2018.

BRAUN, Annette; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J.. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. **Journal Of Education Policy**, [s.l.], v. 25, n. 4, p.547-560, jul. 2010. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680931003698544>>. Acesso em: 15 jun.2018

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out.2018.

_____.Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Nacionais Gerais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun.1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretária da Educação Básica, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio:** projeto escola jovem (Síntese). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **Ciências da natureza e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação; Secretária da Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971 de 9 de outubro. Institui o **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 out. 2009. Seção 1.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio inovador documento orientador.** Brasília: MEC/SEB/DCEI/CGEM, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 20 Dez. 2018

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out.2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio Documento Orientador Preliminar.** 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 de Mar.2018

_____. Lei n. 10.172, de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 8035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Lei**: Legislação Federal. Brasília- DF, 2010.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria--746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro 2018. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução**. Brasília – DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2015. **Versão preliminar**. Disponível em:< http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Apresentacao_final_06-10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2016. **Segunda versão revista**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2018. **Terceira versão entregue ao CNE**. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site.pdf> Acesso em: 10 abr. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, SEB, 2018. **Versão Homologada**. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf > Acesso em: 01. Jan 2019

_____.CNE/CP. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Brasília/DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> >. Acesso em: 25 de set. 2014.

_____.CNE/CP. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002, **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília/DF, 2002. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: 25 de set. 2018.

_____.CNE/CP. **Resolução CNE/CP 01/2015**, de 1 de julho de 2015. Brasília/DF, 2015. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em:04 jan. 2018.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. IV. Ed versão inglesa. Petrópolis: Vozes, 1996. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luíz Fernando Gonçalves Pereira. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/251969189/Bernstein-A-estruturacao-do-discurso-pedagogico-classes-codigos-e-controle>>. Acesso em: 10 jun. 2018

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**:Teoría, Investigación y Crítica. Madrid: Morata, 1998. Diretor da coleção: Jurjo Torres Santomé. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/6908446/Bernstein-Pedagogia-control-simbolico-e-identidad>>. Acesso em: 10 jun. 2018

CASTRO, C. M. et al. **La educación como catalizador del progreso**: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo. Washington: Departamento de Desarrollo Sostenible/BID, 1998.

_____. et al. **Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe**. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, 2000. (Serie de informes de políticas y estrategias sectoriales del Departamento de Desarrollo Sostenible).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-315. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser.

DIAS, Lisete Funari. **Formação continuada para professores da área de Ciências da Natureza no Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/UNIPAMPA: “o que se mostra” da valorização pela formação?**2018. 223 f. Tese (Doutorado) - Educação em Ciências Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1/browse?type=author&value=Dias%2C+Lisete+Funari>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL; Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ªed. Bom tempo. São Paulo. Trad. Maria Echalar. 2016.

DINIZ – PEREIRA, Júlio Emílio. formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 24, p.143-152, 2015.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.129-147, dez. 1997. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73311997000200008>. Acesso em: 10 jun. 2018

FOUCAULT, Michel. **The Archaeology of Knowledge and & the Discourse on Language**. 2. ed. Nova York: Pantheon Books, 1977. 254 p. Translated from the French by A. M. Sheridan Smith. Disponível em: <https://monoskop.org/images/9/90/Foucault_Michel_>. Acesso em: 14 mar. 2019.

GATTI, Bernadetti A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p.57-70, 2008

GOMES, Fábio Guedes. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. **Rap**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 40, p.201-234, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen Ball J.. Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo: Mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 8. p. 193-221.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie U.;; ALMEIDA, Maria I. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 9, p.201-209, ago. 2006. Semestral. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2015.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves.

HALPIN, David; TROYNA, Barry. The Politics of Education Policy Borrowing. **Comparative Education**, [s.i], v. 31, n. 3, p.303-310, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3099705?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 14 mar. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas do Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, Gestão e trabalho docente. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.1-16, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação docente em tempos de mudança. **Integração**, São Paulo, v. 56, n. , p.91-95, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado: Uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

IMBERNÓN, Francesc (Enero/Julio). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. Revista Educação **Skepsis**, n. 2 – Formación Profesional. Prólogo. São Paulo: skepsis.org. pp. I-XX. 2011.

JONES, Phillip W.. Globalisation and Internationalism: Democratic Prospects for World Education. **Comparative Perspective In Education Policy**, [s.i], v. 34, n. 2, p.143-155, 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3099798?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 14 mar. 2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. 21. ed. Londrina: Planta, 2004. 324 p. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educacionais: A aplicação na Prática**. Petrópolis: Vozes, 2016. 254

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, set. 2002.

_____, Alice Casimiro; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. Diferentes contextos na área de ciências nos PCNs para o Ensino Médio: limites para a integração. **Unijuí**, Ijuí, v. 69, n. 18, p.47-66, 2003.

_____, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileiro de Educação**, Rio de Janeiro, p.109-118, 2004.

_____, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.55-64, 2005.

_____, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez. p. 126-158. 2006.

_____, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Uerj, 2008. 184 p.

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p. Apoio: Faperj.

_____, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p.392-410, 09 dez. 2013.

_____, Alice Casimiro. Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, San Andrés, v. 25, n. 24, p.1-20, 2016. Revista acadêmica avaliada por pares, independente, de acesso aberto y multilingüe. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111> > Acesso em: 20. jun.

LUCE, Maria Beatriz. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 185-200, jan./abr. 2017. Entrevista realizada via Skype, nos dias 15 e 16 de junho de 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3187/2742>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.d.a.. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. 1986: Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 30 maio 2017

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen; BRAUN, Annette. Behaviour, classroom management and student ‘control’: enacting policy in the English secondary school. **International Studies In Sociology Of Education**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.153-170, jun. 2010. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2010.503066>> Acesso em: 20 maio. 2018.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, p.47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com stephen j. ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, v. 30, n. 106, p.303-313, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MAINARDES, Jeferson. FERREIRA, dos Santos Mácia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6. p. 143-172.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, Vol. 16, n.2, Pág. 185 – 206, Ago. 2014.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.a.. **O Processo de Pesquisa Iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2006. 124 p.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). 2013. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2018

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.353-381, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

OZGA, Jenny. Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin1. **Journal Of Education Policy**, [s.l.], v. 5, n. 4, p.359-362, out. 1990. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093900050405>.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Fgv, 2005

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012, 224p.

POPKEWITZ, Thomas S.. Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing1. **Journal Of Education Policy**, [s.l.], v. 11, n. 1, p.27-51, jan. 1996. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093960110102>.

PROGRAMA DE GOVERNO UNIDADE POPULAR PELO RIO GRANDE (ProUP). PT, PSB. PCB e PC do B. Rio Grande do Sul do Brasil e do Mundo. Porto Alegre, 2010.

PROREDES/BIRD. **Programa de apoio à retomada de desenvolvimento Econômico e social do Rio Grande do Sul**. Rio Grande do Sul. Secretária de Estado do Planejamento, Gestão e Participação Cidadã (SEPLAG) Porto Alegre – RS, 2012.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Formação docente, Identidade profissional e a disciplina escolar: práticas curriculares no ensino médio. **Zetetiké**, Unicamp, v, 18, número temático 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/viewFile/8646659/13561>> Acesso: 25 jan.2019

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** (2011-2014). SEDUC/RS. Porto alegre, 2011a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual**. SEDUC/RS. Porto Alegre, 2011b.

SPILLANE, James P; REISER, Brian J; REIMER, Todd. Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. **Review Of Educational Research**, [s.l.], v. 72, n. 3, p.387-431, set. 2002. American Educational Research Association (AERA). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003387>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Spillane, James P. Standards Deviation: How Schools Misunderstand Education Policy. **CPRE Policy Briefs**. 2005 Retrieved from. Disponível em: <http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/31>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 140 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TREMBLAY, Marc-adélar. **INITIATION À LA RECHERCHE DANS LES SCIENCES HUMAINES**. Montréal: Mcgraw-hill Éditeurs, 1968. 425 p. Disponível em: <<http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/Initiation-%C3%A0-la-recherche-dans-les-sciences-humaines.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.


UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir (Org. Jacques Delors)**. Brasília. 1998.

UNESCO. **Reforma da Educação Secundária: Rumo à convergência entre aquisição de conhecimento de habilidade.** 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por Acesso em: 20 de Jan. 2018.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo** Educação. Brasília. 2011. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>> Acesso em: 21 de Jan. 2018.


APÊNDICES

Apêndice A: Questionário da pesquisa respondido por e-mail



PPGEC

Programa de Pós Graduação
em Educação e Ciências



1) Levando em consideração diferentes documentos curriculares oficiais para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/Lei 9.394/96).

a) Você teve acesso/conhecimento aos seguintes documentos? Quais?

() PCN (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006)

() DCNEB (2010)

() DCNEM (1998, 2012)

() Documento orientador do Ensino Médio Politécnico (EMP – 2012/2014)

() Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, 2009)

b) Como você teve conhecimento sobre esses documentos?

2) Você conhece os princípios e finalidades, das políticas apresentadas nos documentos. Sim (S); Não (N) ; Mais ou menos (Mm)

a) PCNs e OCEM ()

b) DCNEB e DCNEM ()

EMP ()

ProEMI ()

Explique de forma sucinta o que considera como finalidades dessas políticas?

3) Sobre os documentos que instituem as políticas curriculares: I) PCN, II) OCEM, III) DCN, IV) EMP e V) ProEMI

Responda:

a) Os documentos foram estudados/analísados na escola? Qual foi a metodologia adotada?

b) Você considera que o escrito nos documentos sobre as políticas curriculares sofre interpretação/reinterpretação por parte dos professores/as? Justifique.

c) Qual a relevância ou o papel das políticas de currículo (documentos como PCN, OCEM, DCN, IEMP e ProEMI) na área de conhecimento em que atua, na prática do trabalho na sala de aula e na escola?

d) É possível compreender e colocar em ação as orientações para um trabalho interdisciplinar e contextualizado, ou para o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de orientações contidas nos documentos? Se sim, dê exemplo(s).

e) Considerando o contexto da formação continuada de professores em um curso de Mestrado Profissional, como você vê o efeito desta formação para o estudo/análise de políticas/reformas curriculares?

Fonte: Autores

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente termo, autorizo Eliezer Alves Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof.^a Maira Ferreira, a utilizar minhas respostas e opiniões em questionário, propostos para a produção e publicação de textos relativos ao trabalho científico que resultará na dissertação de mestrado, intitulada **Políticas de currículo e reformas no Ensino Médio: uma análise sobre o contexto de mudanças a partir da LDB/1996**.

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das respostas, devendo ser preservada minha identidade.

(Assinatura)

Pelotas, ____/____/2018

Fonte: Autores

Apêndice C: Modelo de convite para participação da pesquisa

E-mail enviado aos egressos.

Prezados/as professores/as,

Meu nome é Eliezer Alves Martins sou Licenciado em Química pela Universidade Federal de Pelotas e atualmente sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Profª Maira Ferreira.

Estou realizando a pesquisa intitulada **Políticas de currículo e reformas no Ensino Médio: uma análise sobre o contexto de mudanças a partir da LDB/1996**, que tem como objetivo investigar as reformas curriculares para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/96), analisando os documentos e vendo como os professores/as em exercício que são afetados por essas políticas as reconhecem e compreendem.

Nesse sentido, em um primeiro momento da pesquisa, analisamos documentos oficiais que contemplam políticas curriculares para o Ensino Médio. Em um segundo momento, procuramos ver como essas políticas são reconhecidas, compreendidas e operacionalizadas no contexto da prática dos professores/as.

Para realizar o trabalho, solicitamos aos/às prezados/as professores/as que respondam ao questionário em anexo, com questões que versam sobre reestruturação e políticas curriculares para Ensino Médio.

Contamos com a sua colaboração, agradecemos sua contribuição para a execução deste estudo, e me coloco à disposição para qualquer outro esclarecimento

Por favor, envie suas respostas ao questionário para o endereço: eliezeralvesmartins@gmail.com

Atenciosamente,

Eliezer Alves Martins e Profª Maira Ferreira

--

Eliezer Alves Martins
Mestrando/PPGEC-UFRGS
Prédio anexo Bioquímica - Rua Ramiro Barcelos, 2600
Porto Alegre/RS

Fonte: Autores

Apêndice D – Quadro referente aos escritos dos sujeitos

Ano/Egresso PPGECM 2013 a 2018	Questões respondidas pelos Professores egressos (PE)
/	<p>1) Levando em consideração diferentes documentos curriculares oficiais para o Ensino Médio, após a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/Lei 9.394/96).</p> <p>a) Você teve acesso/conhecimento aos seguintes documentos? Quais? a) PCN (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006); b) DCNEB (2010); c) DCNEM (1998, 2012); d) Documento orientador do Ensino Médio Politécnico (EMP, 2012/2014); e) Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, 2009).</p> <p>b) Como você teve conhecimento sobre esses documentos?</p>
2017	<i>Os PCN's tive acesso através do PIBID, com leituras e discussões, já as DCNEB e DCNEM realizei leituras durante a graduação, porém principalmente durante a pesquisa de Dissertação. [PE₃]</i>
2017	<i>Através das formações pedagógicas da escola e da Seduc.[PE₆]</i>
2013	<i>Os PCN(2000) e PCN +(2002) e DCNEM(1998) tive acesso em formação de professores que foram realizadas na escola em que estava lotada em SC. Me lembro que a escola reservou uma semana do calendário para que sentássemos e nos apropriássemos dos documentos, bem como oportunizou que viessem professores palestrar. DCNEB (2010) me apropriei quando fiz pesquisa numa especialização em Educação em Ciências e Matemática na UFPEL. Os outros quando fui diretora de escola que participei de formações pela SEDUC e nas formações realizadas na escola para todos os professores. Depois me apropriei na minha pesquisa no Mestrado Profissional. [PE₉]</i>
2014	<i>Através da escola que trabalho e de cursos de formação continuada. [PE₂]</i>
2016	<i>Através de pesquisas no site no INEP, visto que a minha dissertação de mestrado foi sobre o ensino médio politécnico. Com viés na aplicação do conceito de CTS para o ensino médio politécnico. [PE₅]</i>
2015	<i>Através de propagandas veiculadas nas diversas mídias, e, posteriormente, sobre alguns deles participei de rodas de conversa e discussões realizadas na escola e em grupo de pesquisa na formação continuada. [PE₁₀]</i>
2015	<i>Em algumas reuniões pedagógica na escola e leituras durante as aulas e a pesquisa de mestrado. [PE₄]</i>
2018	<i>O PCN, PCN + e OCEM na especialização. As DCNEM durante o mestrado. O Documento orientador do EMP obtive orientações nas escolas que trabalho. [PE₇]</i>
2017	<i>O documento do Ensino Médio Politécnico nós fizemos várias reuniões e estudamos na época; os PCN e as Diretrizes foi “comentado” durante algumas reuniões na escola. Mas já faz tempo e os assuntos entram no esquecimento. [PE₈]</i>

2015	<i>As DCNEM (1998, 2012) em leitura individual para fundamentação teórica de pesquisa realizada durante o mestrado profissional em ensino de Ciências. O Documento orientador do Ensino Médio Politécnico (EMP – 2012/2014) em reuniões de formação continuada com o coletivo dos professores na escola e em conferências regionais. O documento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, 2009), em leitura individual por ter sido indicada à função de professora articuladora do referido programa na escola. [PE₁]</i>
	2) Você conhece os princípios e finalidades, das políticas apresentadas nos documentos: PCNs e OCEM; DCNEB e DCNEM; EMP; ProEMI: Sim (S); Não (N); Mais ou menos (Mm) a) Explique de forma sucinta o que considera como finalidades dessas políticas?
2017	<i>Os parâmetros curriculares nacionais têm por finalidade estipular habilidades e competências de cada disciplina a fim de guiar melhor o professor na sua atuação docente. [PE₃]</i>
2017	<i>Essas políticas buscam orientar e padronizar o currículo escolar através de parâmetros estabelecidos pelas avaliações externas e pelo governo federal. Assim, a gestão escolar tem a função de monitorar e controlar as práticas pedagógicas docentes. [PE₆]</i>
2015	<i>Os PC e as DC têm como finalidade a orientação no planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino para a viabilização da organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As políticas apresentadas nos documentos EMP e o Pro EMI tem por propósito a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, com objetivo de apoiar ações de articulação interdisciplinar, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico. [PE₁]</i>
2017	<i>Orientações para construção de currículos. [PE₈]</i>
2014	<i>Todos estes documentos foram lançados após a reforma curricular de 1996, a LDB 9394/96, que institui fortemente a mudança de concepção paradigmática de um ensino centrado no ensino (transmissivo e memorístico) para um ensino centrado no protagonismo do aluno e seu papel ativo no processo de construção do conhecimento. O que encaminha para uma prática baseada em projetos interdisciplinares de aprendizagem. [PE₂]</i>
2016	<i>Significa que tipo de orientação está modalidade de ensino visa atender, por exemplo no ensino médio politécnico, tinha uma finalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho “mão de obra barata”. [PE₅]</i>
2018	<i>Estes documentos são indicadores para a escola e professores sobre políticas curriculares. O problema que ocorre nas escolas é a forma que estes documentos são apresentados aos professores. Na maioria das vezes a secretaria de educação envia uma ordem de como tem que ser utilizado estes documentos. [PE₇]</i>
2015	<i>Essas políticas buscam complementar a LDBEN/96 apresentando diretrizes e referenciais para a reorganização e reelaboração de propostas curriculares para as escolas brasileiras [PE₁₀]</i>

2013	<i>Nortear diretrizes para orientar o tipo de ensino que deve ser propagado nas escolas, bem como apresentar que tipo de habilidades e competências devem ser desenvolvidas nos alunos para que possam atender as exigências de mercado e seguir as orientações de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco. [PE₉]</i>
2015	<i>Realizar discussões permanentes sobre as diferentes políticas públicas, com os professores e, com a comunidade escolar, com isso o professor terá suporte, que permitirá alcançar o objetivo, ou seja, uma educação de qualidade para todos os envolvidos. [PE₄]</i>
	3) Sobre os documentos que instituem as políticas curriculares: I) PCN, II) OCEM, III) DCN, IV) EMP e V) ProEMI
	a) Os documentos foram estudados/analísados na escola? Qual foi a metodologia adotada?
2017	<i>Para a implantação do ensino médio politécnico nós fizemos encontros, lemos a documentação, analisamos, discutimos. [PE₈]</i>
2015	<i>Em minha escola foram estudados/analísados os documentos IV) EMP e V) ProEMI. Por ocasião de reuniões de formação continuada durante o Ensino Médio Politécnico foram organizadas, primeiramente, leituras entre os professores divididos por área de conhecimento e após discussões no coletivo dos educadores sobre as concepções e expectativas relacionadas ao desenvolvimento curricular embasado na politécnica. Já os documentos do ProEMi foram apresentados de forma sucinta ao coletivo dos professores em reunião pedagógica em função da inserção da escola em ações do Programa Ensino Médio Inovador. [PE₁]</i>
2018	<i>EMP, seminários e apresentações da SEDUC. [PE₇]</i>
2015	<i>Em algumas reuniões, foi apresentado de maneira resumida através das multimídias, não havendo nenhum estudo e nem análise. [PE_4]</i>
2015	<i>Não houve estudo e análise dos documentos na escola, somente conversa e discussão (entre um encontro e outro e intervalos na sala dos professores) com parte dos professores que tinham interesse e curiosidade sobre essas políticas. Um exemplo atual é o estudo e implantação da BNCC, acredito que a SMED poderia promover discussões a respeito, porém quando questionada a supervisora pedagógica da SMED da área de Ciências responde que a organização é de cada escola, já essa vai sempre deixando para depois, portanto o interesse é de cada professor na busca de estudar/implantar o documento, prejudicando assim a educação.[PE_10]</i>
2016	<i>Nenhum dos documentos foram estudados na escola em que trabalho. Conheço os mesmos em função da minha pesquisa que realizei na dissertação de mestrado. [PE₅]</i>
2014	<i>Sim. Fizemos encontros e reuniões semanais para entender a proposta [PE₂]</i>
2013	<i>Como havia dito antes no período de 2000 à 2003 em SC sentamos e analisamos cuidadosamente os documentos, bem o documento referência de SC que foi criado a partir destes. Os outros na escola foram muito pouco analisados, pelo fato que muitos professores acham chato ler os documentos. Até porque não existe aqui no RS uma cultura que estimule os professores a se apropriarem dos documentos que norteiam a educação básica (EF e EM). [PE₉]</i>
2017	<i>Nunca estudei esses documentos na escola, nem como docente [PE₃]</i>
2017	<i>Sim. Nas reuniões pedagógicas, os professores leem e debatem sobre esses documentos, porém, na maioria das vezes, isso gera uma certa inquietação e desinteresse por parte dos professores. [PE₆]</i>
	b) Você considera que o escrito nos documentos sofre interpretação/reinterpretação por parte dos professores/as? Justifique.
	<i>Sem dúvida. Os Seminários Integrados, por exemplo, propiciados na implantação do Ensino Médio Politécnico sofreram uma interpretação equivocada e uma reinterpretação pode ser verificada na prática pedagógica da maioria das escolas gaúchas naquela ocasião. No documento</i>

2015	<i>do EMP, os Seminários Integrados foram apresentados como espaços planejados para o desenvolvimento de projetos vivenciais pelos alunos, com a participação de professores. Dessa forma, os projetos vivenciais, organizados nos SI, seriam de responsabilidade do coletivo dos professores da escola. No entanto, os SI foram tratados como componentes curriculares e atribuídos a um único professor responsável, ainda que o seu desenvolvimento tivesse relação com diversas áreas de conhecimento. [PE₁]</i>
2017	<i>Acredito que na maioria das vezes, os professores não interpretam e não tem interesse em conhecer esses documentos e que está por traz deles. [PE₆]</i>
2013	<i>Sim, pelo fato que cada escola ou contexto escolar e os professores adaptam conforme o discurso da maioria. [PE₉]</i>
2016	<i>Com certeza, cada professor faz uma interpretação dos documentos e, sempre com vistas de primeiramente criticar por criticar, na verdade falta muito estudo aos professores, embora saibamos também que nós não temos nenhum incentivo de formação continuada, por isso na maioria das vezes temos um certo desinteresse. [PE₅].</i>
2018	<i>Sim, minha experiência na docência sempre foi no primeiro momento de imposição dos documentos sobre a escola. Lembro do pânico entre os professores com a implantação do EMP, das perguntas não respondidas. Entendo que o grande problema dos documentos que trazem propostas curriculares é a forma que são colocados pelo governo. [PE₇]</i>
2014	<i>Acredito que deveriam ser reinterpretados e adaptados ao contexto da escola, cada vez que o professor transformasse sua prática, mas na prática não ocorre. [PE₂]</i>
2017	<i>Com certeza, cada professor interpreta da sua forma e realiza as atividades de acordo com aquilo que foi interpretado por ele. Por isso vemos tantas escolas que não se orientam a partir desses documentos. [PE₃]</i>
2017	<i>Sim, todo documento, ao ser lido, cabe interpretação [PE₈]</i>
2015	<i>Não, os documentos apresentam propostas bem claras em relação as política curriculares. [PE₄]</i>
2015	<i>Com certeza, assim como também há os professores que se interessam buscando compreender e implantar tais políticas e os que se mostram contrariados e resistentes às reformas. Vários fatores interferem na interpretação/reinterpretação dessas políticas por parte dos professores, como por exemplo: grau de instrução, leitura, estudo, envolvimento, interesse, discussão sobre os documentos, etc. [PE₁₀]</i>
	c) Qual a relevância ou o papel das políticas de currículo (documentos como PCN, OCEM, DCN, IEMP e ProEMI) na área de conhecimento em que atua, na prática do trabalho na sala de aula e na escola?
2015	<i>No meu ponto de vista as políticas públicas são importantes, pois buscam minimizar a fragmentação existente nos currículos das escolas, portanto enquanto forem impostas de cima para baixo e sem uma maior sensibilização e participação dos professores não serão eficazes. [PE₁₀]</i>
2017	<i>Tais documentos orientam nossas práticas. [PE₈]</i>
2014	<i>Considero que o professor em qualquer área que atua deve estar em sintonia e conhecer as políticas atuais e buscar direcionar sua prática de maneira a contemplá-las, pois entendo que as políticas públicas são voltadas (ou deveriam ser) para atender a demanda da sociedade atual. [PE₂]</i>
2015	<i>Por ser estratégias de reestruturação curricular, tanto o EMP como o ProEMI, possibilitaram uma reflexão prospectiva, útil, na incorporação de expedientes didáticos diversificados no campo curricular da Biologia, área que atuo na escola. Auxiliaram a repensar minha relação com a dinâmica escolar e a lidar com algumas inquietações pedagógicas, com referência à construção da aprendizagem da Biologia e atitudes que implicitamente regulavam meu trabalho didático. [PE₁]</i>

2018	<i>Entendo que estes documentos são importantes para o desenvolvimento do ensino, pois vejo eles como indicadores e ao mesmo tempo podem ser utilizados como uma justificativa para a realização de um projeto ou atividade diferenciada na escola. Percebo que a maior relevância destes documentos é na hora de justificar (ter argumentos) uma atividade diferenciada que o professor faça na escola. [PE₇]</i>
2016	<i>É de extrema importância, para que possamos estar conectados com que os documentos dizem, visto que são elaborados em conjunto por especialistas, acredito que temos sempre que estar atentos as mudanças, porém devemos conhecer os documentos para fazermos críticas, pois a crítica pela crítica é vazia. [PE₅]</i>
2013	<i>Acredito que é sempre útil nos apropriar para repensar nosso trabalho, o ensino ou a forma como podemos abordar os objetos de conhecimentos. Por outro lado nos conduzem a refletir sobre as intencionalidades da mantenedora. [PE₉]</i>
2017	<i>É relevante pois, como dito anteriormente, orienta práticas educacionais, bem como, como trabalhar de forma interdisciplinar, contextualizada e com diferentes metodologias de ensino, que é o que os documentos sugerem. Não atuo ainda como docente de escola básica, por isso não realizo esse trabalho em sala de aula. [PE₃]</i>
2017	<i>Acho importante conhecer os documentos oficiais para saber até onde estamos amparados em nossa prática docente. Porém é preciso cuidado em adaptá-los à realidade onde vivemos e ao contexto de nossos estudantes. [PE₆]</i>
2015	<i>Todos os documentos têm um papel de suma importância, para a prática tanto na escola, como em sala de aula. Eles oportunizam um suporte para o professor desenvolver sua prática pedagógica [PE₄]</i>
	d) É possível compreender e colocar em ação as orientações para um trabalho interdisciplinar e contextualizado, ou para o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir de orientações contidas nos documentos? Se sim, dê exemplo(s).
2016	<i>Não, acredito que seja possível, os documentos para mim são muito subjetivos, temos muitas dúvidas sobre o que é habilidade e competência, essa dúvida conseguimos sanar somente com outras leituras, alguns artigos científicos que comentem o tema. [PE₅]</i>
2017	<i>É possível. Acredito que, sendo documentos oficiais escritos por pessoas competentes, realmente orientem o nosso trabalho para resultados cada vez mais positivos. Mas devo dizer que, toda vez que surge um novo “plano” para a educação, o que está escrito é excelente e muito parecido, o que muda mesmo é o título. Na BNCC para o Ensino Fundamental, por exemplo, os conteúdos, habilidades e competências já são desenvolvidos na escola. O problema é que reduziram o que ensinamos e misturaram os assuntos em diferentes anos. [PE₈]</i>
2015	<i>Se sim, dê exemplo(s). Somente a partir dos documentos não, pois precisamos partir do contexto do aluno e da escola, porém as orientações auxiliam bastante a reflexão e a busca para o desenvolvimento de tal trabalho. [PE₁₀]</i>
2015	<i>Sim. A partir do comprometimento com o trabalho pedagógico, organizando leituras, atividades e desenvolvendo caminhos metodológicos de investigação. [PE₁]</i>
2017	<i>Sim, com certeza. Um exemplo são as orientações de como trabalhar conteúdos e conceitos de química de maneira diferenciada. [PE₃]</i>
2018	<i>O sujeito optou por não responder [PE₇]</i>
2015	<i>Se sim, dê exemplo(s). Somente a partir dos documentos não, pois precisamos partir do contexto do aluno e da escola, porém as orientações auxiliam bastante a reflexão e a busca para o desenvolvimento de tal trabalho. [PE₁₀]</i>
2015	<i>Sim, uma das orientações é valorizar a prática cultural dos alunos. Exemplo: Na disciplina de ciências, trabalhamos muito com alimentação, e muitas vezes ficamos falando de alimentos e animais que os alunos nem conhecem. Ao trabalharmos com uma proposta curricular adequada a cultura, já que os documentos nos amparam, o aluno despertará mais interesse e com isso alcançaremos nosso objetivo que é o aprendizado dos conteúdos. [PE₄]</i>

2013	<i>É muito difícil em relação ao grupo, mas não é impossível. Por exemplo, quando tínhamos o Espaço do Seminário Integrado conseguimos trabalhar multidisciplinarmente e realizar uma contextualização. A pedagogia de projetos foi uma ferramenta para esse caminho. A interdisciplinaridade ainda exhibe fragilidades no nosso contexto. [PE₉]</i>
2014	<i>Sim com boa vontade e um pouco de dedicação e esforço dos professores, é possível. Já desenvolvi e desenvolvo vários projetos interdisciplinares cujos os resultados são relevantes. [PE₂]</i>
	e) Considerando o contexto da formação continuada de professores em um curso de Mestrado Profissional, como você vê o efeito desta formação para o estudo/análise de políticas/reformas curriculares?
2014	<i>Considero o Mestrado Profissional um espaço privilegiado de formação que possibilita aos professores da Educação Básica refletir e teorizar sua prática. Entendo que professores que cursam o mestrado profissional tem sua mente “aberta” a mudança e um senso crítico que lhes permitem reinterpretar as políticas curriculares e adaptá-las contextualizando sua prática. [PE₂]</i>
2017	<i>Muito importante, pois a formação continuada é o que permite o professor sempre estudar esses documentos e se atualizar com documentos mais atuais. Procurando ver alternativas de colocar em prática as orientações que os documentos contêm, bem como, interpretá-los de maneira coletiva, dando uma maior segurança ao trabalho docente. [PE₃]</i>
2013	<i>Eu achei muito importante, porque trabalhamos tanto que não os permitirmos reservar um tempo para se apropriar de documentos e decisões que são tomadas pelos governantes em relação a educação. E no Mestrado Profissional nos proporciona esse momento e potencializa a partir desta apropriação de discussões que nos fazem conectar com a realidade. Outro ponto que achei importante foram às leituras sobre currículo e as contribuições dos estudos culturais. Não temos muitas vezes o discernimento do que engloba um currículo, e da forma como sem nos perceber acabamos difundindo os discursos que querem os nossos governantes, a necessidade de repensar constantemente estes aspectos em função da cultura estabelecida ou difundida pelo sistema educativo e, até mesmo o perfil que adotamos dentro da escola. Precisamos repensar o tipo de educação que propagamos levando em consideração o contexto de cada lócus de formação dos nossos estudantes. [PE₉]</i>
2015	<i>Penso que a parceria pesquisa e ensino atende a um dos propósitos previstos para o Mestrado Profissional em Ensino, a partir do momento em que os professores constroem práticas relacionadas com a teoria, para então refletir sobre elas como forma de revê-las e redimensioná-las. Entender esse processo como atribuição de sentido à experiência por apropriação teórica possibilita ao docente projetar ações futuras para o contexto educativo. Dessa forma, viabiliza o papel do educador como autêntico protagonista no campo curricular e profissional. Nessa perspectiva, em relação a minha experiência no mestrado profissional, a transição da posição de professora habituada em seu cotidiano docente para a de professora-pesquisadora foi potencializada pelas leituras e discussões em ambiente acadêmico, e resultaram em apropriação e sistematização de conhecimentos de forma a repensar representações sobre o ensino e a aprendizagem, bem como ponderar sobre reformas curriculares. [PE₁]</i>
2017	<i>Vejo que precisamos ser mais participativos na análise e na construção desses “planos” para a Educação, pois o currículo é para construção conjunta de todos os interessados. [PE₈]</i>
2018	<i>A partir da formação continuada comecei a ter um olhar mais crítico aos documentos que chegam na escola. Entendo que toda formação continuada traz aprendizagem, pode ser uma palestra ou em estudo de grupo na própria escola. E também, que estes documentos e artigos estudados na formação continuada dão o suporte para realizar atividades/projetos diferenciados na escola. Tendo, com eles, justificativas para a comunidade escolar da aplicação de uma atividade diferenciada. [PE₇]</i>
2016	<i>Acredito que o curso de Mestrado Profissional é uma ferramenta de extrema importância, visto que através deste curso, me tornei um professor diferente, com um viés pesquisador, pesquisador da minha sala de aula, procurando sempre me atualizar com leituras e acontecimentos educacionais, formas de melhorar a sala de aula. [PE₅]</i>

2017	<i>Sim, no mestrado profissional, diferentemente da escola, as pessoas estão ali porque querem aprender mais e ampliar suas visões de mundo. Trabalhar as políticas/reformas curriculares nesses ambientes possibilita o conhecimento de diferentes realidades e permite uma troca de experiências importante. [PE₆]</i>
2015	<i>Uma ótima formação, faz com que nós professores que estamos em sala de aula, tenhamos oportunidade de discutir e analisar essas políticas públicas, que muitas vezes não é oportunizado na escola. [PE₄]</i>
2015	<i>O mestrado profissional possibilita a discussão de tais políticas/reformas auxiliando o professor a repensar seu trabalho e implantar essas políticas no contexto escolar. Isso é visivelmente percebido na escola, os professores que não possuem especialização nesse nível de ensino não participam das conversas e discussões sobre tais temas. [PE₁₀]</i>

Fonte: Autores