

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COMO POLÍTICA DE INDUÇÃO A MUDANÇAS CURRICULARES: DA PROPOSTA ENUNCIADA A EXPERIÊNCIAS RELATADAS

Monica Ribeiro da Silva*

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil

RESUMO: Neste texto se analisa o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como política de indução à reformulação curricular e à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) para a última etapa da educação básica. A principal fonte para o estudo é composta por respostas obtidas por meio de questionário enviado às 2.006 escolas participantes do programa no ano de 2013. Retornaram 867 instrumentos respondidos por gestores e 1.285 por professores. A partir de uma discussão inicial sobre os percursos, os objetivos e as proposições do programa, são trazidas as respostas categorizadas e interpretadas por meio de Análise de Conteúdo (AC). Esses procedimentos permitiram captar a política em movimento, bem como processos de apropriação, ressignificação e (re)interpretação gerados pelos sujeitos com ela envolvidos. Permitiram, ainda, produzir um panorama das experiências curriculares que resultaram da referida indução.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Diretrizes Curriculares Nacionais. Avaliação de políticas educacionais.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153170>

* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora na Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. E-mail: <monicars@ufpr.br >

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR AS A POLICY FOR ENCOURAGING CURRICULAR CHANGE: FROM THE ANNOUNCED PROPOSITION TO THE REPORTED EXPERIENCES

ABSTRACT: This paper analyzes Ensino Médio Inovador Program (Innovative High School Program - ProEMI) as a policy aimed to induce curricular reformulation and to implement the National Curriculum Guidelines (DCNEM) for the last stage of basic education. The main source for this study were the answers obtained through a questionnaire sent to 2,006 schools that took part of the Program in 2013. 867 questionnaires were answered by school managers and 1,285 by teachers. The answers were categorized and interpreted through Content Analysis (CA) based on a first discussion about the paths, objectives and propositions of the Program. These procedures allowed capturing this policy in action as well as the processes of appropriation, resignification and (re-)interpretation generated by the subjects involved in it. They allowed as well the sketching of a curricular experience's overview resulting from this encouragement.

Keywords: Curriculum Policies. High School. Programa Ensino Médio Inovador. National Curriculum Guidelines. Educational Policy Evaluation

INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem início nas escolas no ano de 2010 em 18 estados brasileiros. Naquele ano somavam-se 355 instituições. No início de 2014, eram 5,6 mil escolas participantes, conforme informação disponibilizada no Portal do Ministério da Educação em matéria datada de 21 de janeiro daquele ano. De acordo com a mesma matéria, a intenção era a de chegar a 10 mil escolas ainda naquele ano (LORENZONI, 2014).

Antes desse envolvimento mais efetivo por parte das escolas, foram várias as iniciativas dentro do Ministério da Educação. Podemos localizar sua gestação inicial em junho de 2003, quando da realização do Seminário Nacional de Ensino Médio, em Brasília. Nesse evento, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica ao programa: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração de um sentido para a última etapa da Educação Básica¹.

Em período imediatamente anterior à divulgação do primeiro documento orientador, o MEC ensaiou pelo menos duas tentativas de traçar uma política de reformulação do Ensino Médio. São propostas apresentadas nos documentos “Reestruturação e Expansão do Ensino

Médio no Brasil” (BRASIL, 2008a); e “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” (BRASIL, 2008b). As referências conceituais e epistemológicas presentes nesses textos remontam ao debate sobre as finalidades do Ensino Médio durante as discussões que precederam a formulação da atual LDB (Lei 9.394/2996) (BRASIL, 1996) e que remetiam às ideias de formação unitária e educação politécnica. Essas referências são retomadas e adquirem força no contexto das propostas de mudanças para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no bojo do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que propõe a oferta dessa modalidade como “Ensino Médio Integrado”.

No ano de 2009, é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o texto que dá origem ao Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009 a partir do qual o ProEMI se tornaria um programa experimental. Desde então, foram produzidas e divulgadas pelo Ministério da Educação quatro versões dos documentos orientadores (BRASIL 2009, 2011, 2013, 2014). O ProEMI foi sinalizado no Parecer do CNE como uma possível referência para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): “o Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais”. (BRASIL, 2009, p. 7). Ao ser exarado em 2011, o Parecer de nº 05 propondo as novas DCNEM, o ProEMI é assumido como política de indução² à reformulação curricular, tendo por fundamento e propostas o que está definido nesse Parecer, homologado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em fevereiro de 2012 (BRASIL, 2012).

Para efeitos da pesquisa realizada, tomamos como central a formulação presente nas DCNEM e nos documentos do ProEMI de que o currículo do Ensino Médio deveria conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares. Outra proposição, que também perseguimos na análise, diz respeito à ampliação da jornada e, considerando as intenções anunciadas de que essa ampliação teria por base a maior integração entre os saberes, tempos e espaços curriculares. E, ainda, uma terceira, a proposta de reestruturação curricular por meio de “macrocampos”:

Os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros) e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. O conjunto de ações que compõem o PRC de

cada escola deverá contemplar, no mínimo, os macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. [...]. Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. (BRASIL, 2011, p. 13-14).

A pesquisa esteve estruturada em dois eixos investigativos: a) análise quantitativa e qualitativa dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC)³ elaborados pelas escolas – neste eixo foi possível obter uma primeira aproximação das significações atribuídas às propostas dos Documentos Orientadores do ProEMI, e b) a obtenção de informações colhidas junto aos sujeitos diretamente envolvidos com o programa, procedimento que permitiu avançar nessa aproximação e dimensionar o que poderia estar sendo praticado pelas escolas, o que ofereceu outras informações acerca dos sentidos atribuídos às induções feitas pelo programa⁴. No artigo são tratados brevemente os resultados do estudo nos PRC e trazidos com maior detalhamento os resultados conseguidos com os questionários enviados a gestores e professores.

Para o estudo pretendido foram consideradas pertinentes duas referências teórico-metodológicas: a perspectiva oferecida por Basil Bernstein (1996) acerca do conceito recontextualização e a Abordagem do Ciclo de Políticas conforme elaborações de Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994).

Assumimos que a incorporação, a apropriação e/ou ressignificação pelos professores e demais profissionais das escolas dos discursos presentes em textos de políticas curriculares podem ser compreendidas por meio do conceito de recontextualização. Partimos, assim, do pressuposto de que o(s) sujeito(s) leitor(es) desses textos se confrontam com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas, bem como as experiências acumuladas, embasam a interpretação e a ressignificação dos dispositivos instrucionais. Esse movimento configura-se como um processo de recontextualização a partir do qual torna-se comum o distanciamento de significados entre o que está escrito nos textos e os sentidos a eles atribuídos. Esse movimento é marcado, ainda, por posições que expressam maior adesão ou resistência em direção ao que está sendo proposto, e, com frequência, por um híbrido entre esses posicionamentos (SILVA, 2008, 2014).

Consideramos pertinente também que os enunciados da Abordagem de Ciclo de Políticas orientassem desde a busca das informações até o processo de interpretação dos movimentos gerados

em resposta ao ProEMI. Defendemos essa posição por concordarmos que ela oferece uma estrutura conceitual e metodológica capaz de orientar a análise da trajetória da política (LOPES; MACEDO, 2011), e, além disso, contribui com a apreensão dos entrelaçamentos a partir dos quais são formadas as composições textuais e contextuais por meio das quais se podem captar os movimentos da política sem caracterizá-los de forma linear em vista de suas dimensões temporais.

Formulada de início considerando três contextos⁵ – Contexto de Influência, Contexto da Produção de texto e Contexto da Prática – e a estes agregados posteriormente o Contexto de Efeito ou Resultados e o Contexto da Estratégia, a Abordagem do Ciclo de Políticas permite interpretações que vão além do fatiamento em fases estanques e desarticuladas, com frequência geradoras de simplificações.

Essas referências para o estudo das políticas de currículo consistiram em pressupostos e princípios metodológicos que estiveram presentes em todos os momentos, desde as análises da base documental composta pelos PRCs às possibilidades interpretativas dos textos de gestores e professores produzidos em resposta aos questionários.

O ESTUDO DOS PROJETOS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Foi possível, mediante análise dos PRCs, dimensionar, em uma primeira aproximação, como as escolas interpretaram as diretrizes contidas nos documentos orientadores do programa e, a partir das possibilidades encontradas em suas realidades, como propuseram e quais ações e metas definiram para os dois macrocampos obrigatórios⁶ ao elaborarem seus Projetos de Reestruturação Curricular. Fez-se inicialmente um levantamento quantitativo com vistas a caracterizar a distribuição dos macrocampos pelos PRCs das escolas. O estudo qualitativo foi realizado considerando a produção em três estados: Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso⁷. Ainda que o material da análise qualitativa não contemplasse a totalidade de escolas participantes do programa nacionalmente, ele foi considerado representativo dos modos pelos quais as escolas interpretaram, atribuíram sentidos, incorporaram (parcial e relativamente) e recontextualizaram as proposições dos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador.

Dos três estados em que se analisaram os PRCs, no Rio Grande do Sul destacamos as ações caracterizadas como formulações muito próprias do discurso curricular naquela rede de ensino, o Ensino Médio Politécnico, e que se articularam às proposições

do ProEMI, sobretudo os seminários integrados que viriam a substituir a organização do conhecimento escolar em disciplinas. No caso do Mato Grosso, os PRCs das escolas mencionavam muito frequentemente o eixo “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, identificados como elementos que deveriam estar inseridos nas atividades e nos projetos desenvolvidos. No Paraná, entre os três casos estudados, localizamos os PRCs com maior distanciamento em relação aos textos dos documentos orientadores do ProEMI.

Da análise do conjunto dos PRCs, no entanto, sobressaem as seguintes situações: a descrição de atividades isoladas com ênfase em ações cotidianas com os alunos, particularmente quanto a “reforço escolar”; temas recorrentes que, por carregarem certa transversalidade, corroborariam para um tratamento curricular mais integrado, mas que, no entanto, constituem “projetos” ou “oficinas” dissociadas da organização curricular convencional (em disciplinas); projetos, oficinas e atividades de campo frequentemente tratados como atividades extracurriculares; prolongamento da jornada em “contraturno” no qual as atividades são desenvolvidas sem que estejam visíveis as articulações com o tempo curricular convencional (fracionado e com organização disciplinar). A predominância desse tipo de formulação indicava que estava se configurando um movimento de *duplicação escolar*, por exemplo, uma escola pela manhã e outra pela tarde, em dois projetos complementares, porém distintos; e que essa “duplicação da escola” remetia a uma oposição entre o conhecimento de natureza disciplinar e o conhecimento diversificado presente nas atividades, oficinas e projetos, considerados extracurriculares.

Essas primeiras sinalizações orientaram a elaboração de dois questionários, um dirigido aos diretores/gestores das escolas e outro aos professores. A partir do levantamento feito no SIMEC, esse material foi enviado para todas as 2006 escolas no país, por e-mail e por carta. Esses procedimentos permitiram captar a política em seu movimento e os processos de apropriação, ressignificação e (re)interpretação gerados pelos sujeitos com ela envolvidos. Eles permitiram, ainda, produzir um panorama das experiências curriculares que resultaram da referida indução.

O estudo dos PRCs fez emergir uma hipótese que orientou a análise e a interpretação dos textos recebidos. A hipótese foi assim formulada: “Predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas; os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas

independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular”. Com base nessa hipótese, foi feita a categorização dos questionários considerando as experiências relativas aos sujeitos, tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares.

O QUE DIZEM OS SUJEITOS “DA PRÁTICA”: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA, DE PRODUÇÃO DO TEXTO E DA PRÁTICA

Do total de 2.006 escolas participantes do ProEMI em 2013, 893 responderam ao questionário, o que representa 44,52% das instituições de ensino. Retornaram 867 questionários respondidos por gestores. Em diversas escolas mais de um professor respondeu ao questionário, totalizando 1.285 questionários recebidos. O percentual de questionários respondidos varia entre as regiões: na região Sul, 64,62% das escolas responderam aos questionários; na região Sudeste, 51,71%; na região Nordeste, 40,03%; na região Centro-Oeste, 36,66%; e, na região Norte, 29,97%. Entre os fatores que explicam uma menor incidência de respostas nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, está o acesso mais restrito das escolas dessas regiões aos serviços de internet banda larga e mesmo ao correio convencional.

Para o tratamento dessa base de dados, os procedimentos metodológicos se guiaram por meio da Análise de Conteúdo (AC), que permite classificar e interpretar significações de textos a partir de categorias temáticas e inferir o que essas categorias têm em comum em relação ao objeto de pesquisa. Foi considerada pertinente para os propósitos deste estudo em razão da natureza e do volume dos dados coletados⁸.

O PROEMI NA PERSPECTIVA DOS GESTORES

O questionário era composto por sete perguntas, que tinham o objetivo de avaliar três elementos principais: aspectos contextuais, como conhecimento dos documentos orientadores e existência do professor articulador; questões curriculares, relativas tanto à elaboração dos PRCs quanto às mudanças que poderiam estar ocorrendo; e dificuldades encontradas com o programa. Eram sete questões, duas abertas e as demais com alternativas, porém, com espaços para outras respostas e/ou informações adicionais.

A maioria dos gestores afirma ter conhecimento dos Documentos Orientadores do ProEMI (86,7%). Esse número corresponde a 100% das respostas em alguns estados, como

Paraná, Espírito Santo e Distrito Federal. Em 115 questionários, que contabilizam 13,2%, se afirmou não ter conhecimento dos documentos ou o espaço para resposta foi deixado em branco. O ano de 2012 foi assinalado como momento de início das atividades do ProEMI em 577 das respostas (66,6%). Um número bastante expressivo, 600 gestores, respondeu afirmativamente à pergunta sobre a existência do professor articulador, uma das contrapartidas dos estados. Em um conjunto de 267 questionários, marcou-se “não” ou se deixou a resposta em branco, com destaque para 214 casos (24,7%) em que, categoricamente, a resposta foi negativa, mesmo sendo o professor articulador algo previsto no programa. Um total de 14 gestores afirmou não existir projeto relacionado ao ProEMI na escola, demonstrando ou desconhecimento ou alguma inconsistência entre o que foi encontrado na base de dados do SIMEC e a realidade da escola, já que o critério utilizado para envio era exatamente o cadastro no SIMEC. Esses casos tratam, porém, de 1,6% da amostra e estão distribuídos pelos estados de Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraíba, Ceará e Rondônia.

Sobre *o processo de elaboração e cadastramento do PRC no SIMEC, quase a metade dos gestores (49,6%)* fez menção a um trabalho feito coletivamente, observado o critério que estabelecemos para essa categorização que seria considerado “trabalho coletivo” aquele com envolvimento de, pelo menos, dois segmentos da comunidade escolar. Próximo a 23% (200 respostas) fizeram menção a algum tipo de instrução por parte da Secretaria de Educação ou do MEC. Nesses casos, foram citados auxílios técnico-operacionais ou pedagógicos. Não foram raras as respostas que afirmam que “o PRC já veio pronto” ou que alguma estruturação curricular foi imposta à escola sem consulta ou consentimento da comunidade escolar. Uma parcela menor, 3,7%, fez menção a organizações não governamentais, todos eles se referindo ao Projeto Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco. Pelas respostas, o PJF se fazia presente em nove estados, um na região Sul, um na região Sudeste, dois na região Centro-Oeste, três na região Nordeste e dois na região Norte.

Com relação às *ações de reestruturação curricular, as respostas* mostraram que a maioria optou por trabalhar com projetos em contraturno. Isso ocorreu em 699 respostas, o que corresponde a 80,6%. O trabalho com oficinas também ganhou destaque por concentrarem 57,9% das respostas, ocupando o segundo lugar numa escala de número de respostas. Esse padrão foi verificado igualmente em todas as regiões do país, com pequenas variações entre os estados.

Com relação às alternativas de ampliação da jornada, para 5 ou 7 horas previstas pelo programa, houve o acréscimo da opção “6 horas”, situação bastante recorrente. Ficou evidenciada a prevalência da carga horária de 5 horas como ampliação proporcionada pelo ProEMI. Esse valor se refere a mais da metade da amostra, 51,2%, e se verifica, também, com algumas variações, em todas as regiões. Sobressaiu o significativo número de 206 respostas (23,8% da amostra) em branco no que se refere à ampliação da carga horária. Esse percentual é praticamente equivalente ao de respostas que relataram uma ampliação para 7 horas na carga horária (209 respostas, correspondentes a 24,1%).

A leitura das respostas dos gestores evidenciou duras críticas às Secretarias Estaduais de Educação e/ou ao MEC, alusivas, principalmente, à falta de orientações e dificuldades com os prazos estabelecidos para o preenchimento e cadastramento da proposta/PRC. Essas críticas estão relacionadas às *dificuldades com a implementação do ProEMI, uma das perguntas do questionário*.

Entre as dificuldades, a disponibilidade de profissionais, assinalada por 481 (55,5%) gestores, é a opção mais recorrente entre as respostas possíveis à pergunta. Em segundo lugar aparece a opção espaço físico, e, em terceiro, a opção formação de professores, cada uma com, respectivamente, 52,4% e 49,9% das respostas. Essas três alternativas conformam o primeiro e mais significativo grupo de dificuldades. Há um segundo grupo de respostas, intermediário, composto por 29,8% a 40,1% dos questionários. Nesse grupo se encontram dificuldades relacionadas a reuniões de planejamento, articulação entre as áreas do conhecimento, compreensão das orientações do ProEMI e suporte técnico dos órgãos governamentais. Outras dificuldades citadas foram: transporte, tempo na escola ou carga horária insuficiente, parcerias, prestação de serviços, execução da perspectiva da educação do campo, gestão e administração escolares (principalmente ligadas ao uso dos recursos financeiros) e rotatividade de professores.

Foi também perguntado aos gestores acerca de *mudanças ocorridas na escola por induções do ProEMI*. Em 432 questionários, quase 50%, são citadas mudanças na participação ou maior envolvimento dos estudantes na escola, sendo esta a categoria mais recorrente. Em segundo lugar, se destacam mudanças ligadas a, respectivamente, saberes/conteúdos curriculares e organização do tempo, assinaladas em 354 e 353 questionários, o que corresponde a, aproximadamente, 41%. Essas três categorias conformam um primeiro grupo com as principais mudanças identificadas pelos gestores. Num grupo intermediário, situam-se as respostas que relatam ter havido mudanças relativas ao melhor desempenho na aprendizagem dos alunos, à (melhor) relação

dos professores com a escola, à infraestrutura física e material e organização do espaço. Essas possibilidades foram identificadas entre 24,5% e 37,3% das respostas. Conformando um grupo de respostas menos recorrentes, destacam-se as que foram assinaladas em menos de 15% do conjunto, entre elas as relativas a mudanças e impactos negativos nos processos escolares provocadas após a implementação do ProEMI, com 18 sinalizações, correspondendo a 2,1% da amostra⁹.

O PROEMI NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES

Do questionário enviado aos professores constavam três perguntas abertas: a primeira pedia para que fossem destacadas experiências relativas à participação no ProEMI; a segunda solicitava que relatassem uma dessas experiências; e a terceira indagava sobre a possibilidade de o programa estar contribuindo com a solução de dificuldades de cunho pedagógico. A quarta e última pergunta pedia para sinalizar se conheciam os documentos orientadores do programa.

O procedimento inicial para análise das respostas dos professores consistiu em uma busca por palavras-chave no banco de respostas¹⁰. A pesquisa partiu do pressuposto de que os professores que conhecem o(s) documento(s) orientador(es) do ProEMI se colocam como *observadores qualificados* para falar sobre o andamento do programa em suas escolas. Consideramos que esses observadores qualificados se apropriaram dos termos descritos em tais textos e por isso poderiam traduzir a realidade vivida nas escolas estando elas em maior ou menor proximidade com os enunciados daqueles documentos. O parâmetro para caracterização desse observador qualificado foi a resposta positiva para a questão de número quatro. Dos 1.285 professores, 999 assinalaram “sim” e 286 assinalaram “não” na pergunta citada¹¹.

O segundo momento consistiu em um levantamento das palavras-chave a serem pesquisadas. Inicialmente foi produzido um pequeno grupo de termos, tendo por base a experiência de pesquisa acumulada. Foram, então, selecionadas algumas amostras de questionários por estado, e levantadas as palavras mais recorrentes, originando dois bancos de palavras: um para as perguntas 1 e 2 (com 42 palavras) e um para a pergunta 3 (com 22 palavras)¹². De posse dessas informações foi feito o levantamento dos códigos de questionários cujas respostas continham os termos ou seus sinônimos. Os códigos geraram um banco de dados dos quais se extraíram os estados a que eles faziam referência. Um código pode estar presente em mais de uma lista referente a um termo específico, ou seja, gerar um duplo registro.

A terceira etapa consistiu de uma leitura de controle das respostas referentes aos códigos selecionados. O objetivo, neste caso, foi construir um controle dos registros para garantir sua pertinência em relação ao que se entendia pelo termo em questão. A compreensão dos termos foi sendo lapidada na medida em que a leitura se desenvolvia, e foi descrita em pormenores em um arquivo metodológico. Da mesma forma, foram listados nessa leitura controlada os questionários referentes aos professores que trabalham na mesma escola a fim de possibilitar aprofundamentos. Esses registros foram agrupados em questionários da mesma escola que apresentam repostas iguais ou diferentes.

A quarta etapa consistiu da quantificação dos termos pesquisados. Foram utilizadas duas metodologias: na primeira, levantou-se o número total de ocorrências dos termos nas respostas, assim como percentual de respostas que citaram o termo em relação ao universo total considerado. Na segunda, quantificou-se o percentual de repostas, dentro do universo total de cada estado, que citou os termos em questão.

A expressão mais presente nas respostas foi “atividades”, constante em 279 respostas, ou 27,9% do total investigado. Em segundo lugar aparece a palavra “projeto”, presente em 249 respostas, ou 24,9% do total. O terceiro lugar é ocupado pelo termo “conhecimento”, que figurou em 15,9% das respostas. Com relação às atividades realizadas nas escolas, cabe destaque para o termo “visita” e seus múltiplos sinônimos (trabalhos de campo, visitasões, etc.). No total, 120 professores citavam essa atividade em resposta à pergunta 1, totalizando 12% do universo pesquisado. Ainda nessa direção, observa-se também a alta incidência de “oficinas” (113, ou 13,3% do total). As demais atividades variam segundo incidência de 0,8% (grêmio estudantil) a 4,9% (teatro) nas respostas.

Chama a atenção a baixa menção a termos centrais dos documentos do ProEMI nas respostas dos professores. É o caso, por exemplo, da palavra macrocampo¹³, que figurou em apenas 4,6% das respostas. Os macrocampos em si também foram pouco citados nas respostas: “Iniciação Científica”¹⁴ figura como a maior incidência, presente em 2,2% dos questionários. Os demais macrocampos aparecem nas seguintes frequências: “Acompanhamento Pedagógico” (0,5%), “Cultura e Artes” (0,2%), “Comunicação e uso de mídias” (0,2%), “Cultura corporal” (1,0%), “Leitura e letramento” (0,7%), “Participação Estudantil” (0,9%) e “Cultura digital” (0,2%).

A Paraíba concentra quase toda a incidência do termo macrocampo observada na pergunta número 1 (44,4% das respostas). Isso já havia sido apontado pela leitura de controle, que também

revelou uma interpretação do uso pedagógico de macrocampo no sentido de organização de uma oficina ou atividade temática. O estado do Amazonas se destaca pela alta incidência de dois termos: “reforço”, presente em 30% das respostas, e “ampliação da carga horária”, presente em 20% das respostas.

O termo “atividade” aparece com frequência em todos os estados. Entre eles, cabe destaque para o Mato Grosso do Sul, onde se observa essa expressão em quase metade das respostas (55,6%). O menor percentual pertence ao Distrito Federal, com 10,0%. O segundo lugar nessa escala, “projetos”; encontrado também grafado como “progeto”, aparece com maior frequência no Sergipe (75,0% das respostas), Amazonas (50,0% das respostas) e Distrito Federal (50,0% das respostas). Com relação à prática mais citada (“visita”) os estados com maior frequência são Santa Catarina (21,8%), Rio Grande do Sul (21,1%) e Pernambuco (19,1%). Outra prática que também foi muito citada, “oficina”, registrou alta incidência na Bahia, figurando em 34,5% das respostas, seguido por Maranhão (31,3%).

Na segunda pergunta, em que se pedia o *relato de uma experiência protagonizada a partir das ações do ProEMI*, os termos “projetos” e “atividades” aparecem novamente como mais citados entre os pesquisados. 33,3% das respostas citaram o termo “projetos” (332 no total) e 19,6% citaram “atividades” (ou 19,6% do total). Cabe um destaque para o termo macrocampo, que nesta pergunta registra maior incidência entre as respostas (19,6%, ou 196). Entretanto, os textos dos professores sugerem que os macrocampos são percebidos mais como atividades ou práticas pedagógicas independentes, e menos como eixos temáticos indutores de reestruturação ou integração curricular. Raras vezes foram mencionadas alguma articulação entre essas atividades e a base curricular com a qual a escola vem trabalhando. Os nomes dos macrocampos continuam como termos pouco frequentes. O macrocampo Iniciação Científica foi o mais recorrente, citado em 30 respostas. Os demais não chegaram a ser citados em 1% das respostas.

A partir do levantamento realizado retomamos o pressuposto de que os professores que responderam sim à pergunta sobre os documentos orientadores se caracterizavam como *observadores qualificados* por conhecerem os termos a partir dos documentos normativos. A busca pela palavra macrocampo foi essencial, pois esse conceito é central na proposta do ProEMI. A busca desse termo em relação à pergunta número 1 demonstrou baixa incidência, com concentração de frequência entre as respostas no estado da Paraíba. No caso da pergunta número 2, a incidência foi alta, como terceiro termo mais citado entre os pesquisados. A leitura de controle

revelou que o termo “macrocampo” muitas vezes faz referência à distribuição das atividades em ações particularizadas dentro de um mesmo macrocampo; poucas vezes foi possível entrever indícios de que tais atividades estavam articuladas a outras disciplinas/áreas do conhecimento ou outro macrocampo. Esse quadro reforçou as constatações anteriores, de que as induções feitas pelo ProEMI se mostravam enfraquecidas no que diz respeito ao pretendido redesenho ou reestruturação curricular.

Os resultados da pesquisa exploratória com palavras-chave confirmaram que grande parte das ações do ProEMI parece estar sendo organizada na forma de atividades, projetos ou oficinas temáticas e reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas, e que os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular. Com base nessa análise preliminar, procedemos à leitura qualificada dos questionários respondidos pelos professores. Esta leitura foi orientada pela interpretação dos sentidos que estão sendo atribuídos a estes termos (atividades, projetos, oficinas, macrocampos, etc...) e em que medida essas ações poderiam estar mais ou menos articuladas ou integradas às práticas pedagógicas decorrentes da estrutura curricular convencionalmente organizada em disciplinas.

A leitura e categorização das respostas, considerando as possibilidades dos sujeitos, saberes, tempos e espaços curriculares, mostraram que em menos de 20% das situações (16,61%) a hipótese não se confirma. Nestas, é possível identificar uma maior proximidade com as intenções do programa se considerarmos que, entre essas intenções, está a menor dissociação possível entre saberes-espacos-tempos “do ProEMI” e saberes-espacos-tempos do currículo existente.

Entre as práticas que reiteram o distanciamento em relação às intenções do ProEMI e confirmam a hipótese (46,65%) estão as que caracterizam a dissociação dos espaços-tempos e a inexistência de qualquer articulação entre as ações relacionadas ao ProEMI e as demais atividades que tomam por base o currículo convencional organizado em disciplinas e seus fracionamentos espaço-temporais. Esses aspectos tornam-se evidentes principalmente pelo uso frequente de duas expressões: “contraturno” e “extracurricular”¹⁵. Particularmente o sentido de que as atividades derivadas do ProEMI se constituíam como ação extracurricular marca uma percepção do programa no sentido de seu isolamento ou no máximo de complementaridade em relação às demais ações da escola. Essa separação entre o que é considerado

“curricular”, com frequência fazendo referências às disciplinas e sua lógica temporal convencional, e o que seria “extracurricular”, realizado no turno oposto ao dedicado às disciplinas, agregou elementos no sentido das conclusões de que pouco se tratava de um movimento de reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Com relação às afirmações relativas aos sujeitos/estudantes, os professores apontam como muito positivos a redução dos índices de reprovação e de abandono, o fortalecimento da autonomia e do senso crítico mediante “maior contato entre os professores e alunos, a troca de experiências com outras áreas de estudo, a possibilidade de através de vários projetos transformar os alunos em protagonistas, em sujeitos da história envolvidos na busca pelo conhecimento” (Resposta ao questionário enviado aos professores). A valorização desse protagonismo é sublinhada por significativo número de docentes, aspecto já identificado nos textos dos gestores.

A implementação do tempo integral é indicada por várias escolas, inclusive com jornadas de sete horas diárias e almoço na escola, como um fator relativamente positivo. Para outras, a experiência da jornada completa é mencionada como sendo responsável pela saída de jovens da instituição e busca por outra com jornada convencional. Entre essas falas, é possível entrever que, para os professores que responderam à pesquisa, se trata mais de qualificar o tempo vivido na escola, com experiências de pleno sentido para os jovens, do que propriamente da ampliação do tempo de permanência nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O andamento da pesquisa levou, já em seus primeiros momentos, à indagação do sentido que as escolas poderiam estar atribuindo ao termo “inovador”. Desde a análise dos PRCs até as interpretações das respostas aos questionários, fomos concluindo que “inovador” vai sendo significado como aquilo que não tem sido usual, que não tem se instituído como prática comum e que, por meio das induções feitas pelo programa, acaba adquirindo maior visibilidade e sendo realizado com maior frequência. Esse sentido se refere aos projetos que envolvem uma ou mais disciplinas, oficinas, aulas de campo, visitas a museus, teatros etc... Foram poucas as menções a sentidos de “inovador” relacionados às proposições do programa, tais como a busca de maior integração entre disciplinas, áreas do conhecimento e/ou entre estas e os macrocampos propostos.

Das experiências analisadas, nas que foram qualificadas como tendo uma maior proximidade em relação às intenções do ProEMI, os professores e gestores enfatizam o desenvolvimento de projetos disciplinares ou interdisciplinares, a maior participação dos alunos e a importância da aquisição de materiais. Atestam que os recursos do ProEMI foram importantes para adquirir materiais que propiciaram maior diversificação do que a escola oferece, tais como materiais de pintura, instrumentos musicais, equipamentos de áudio e materiais para teatro, por exemplo. São reiteradas as afirmações de que essas ações qualificaram e diversificaram as experiências vividas na escola. Algumas respostas mostraram, ainda que com menor frequência, a intenção de que as atividades se desenvolvessem em articulação com a estrutura curricular já existente, sinalizando para um movimento de reformulação pedagógico-curricular. Nesse conjunto, foi possível constatar também que as práticas relativas à reconfiguração dos tempos-espacos pedagógico-curriculares têm como pressuposto a organização do trabalho pedagógico de forma coletiva e o acompanhamento por parte do professor articulador.

No que diz respeito às experiências vividas pelos sujeitos das escolas, as seguintes alterações foram enfatizadas por professores e gestores: maior integração entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; maior interesse dos alunos pela pesquisa; fascinação dos jovens estudantes com o aprendizado do uso de tecnologias digitais; retorno à escola de alunos que haviam desistido; maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que gerou maior vínculo entre alunos e professores. Em vista dessas afirmações, concluímos que, ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola.

Por fim, vale dizer que se mostraram potentes para os estudos realizados as construções teóricas referidas (BERNSTEIN, 1996; BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992). Seja em seus textos institucionais (PRC), seja nos textos produzidos por gestores e professores em sua generosa contribuição com a pesquisa, detectamos as incorporações feitas pelas escolas de (parte) do que é proposto nos documentos do ProEMI, bem como a produção de significações próprias às

proposições presentes nos documentos. Estas evidenciaram-se como resultados de um processo dinâmico a partir do qual se entrecruzam práticas e discursos consolidados e novas possibilidades, tensionadas tanto pelas significações atribuídas às propostas, quanto pelas condições em que se realiza o trabalho docente.

Os processos desencadeados pelo Programa Ensino Médio Inovador, estudados a partir do lugar da escola, foram compreendidos com base nos contextos explicitados na Abordagem do Ciclo de Políticos. Estes embasaram a análise na direção do que poderia estar sendo praticado, bem como das prováveis estratégias que estariam sendo derivadas das induções feitas.

Em síntese, os achados da pesquisa permitem reiterar que “as representações e as práticas que se formalizam no interior das escolas, em decorrência da leitura das prescrições curriculares, são mediadas por códigos que geram uma nova prática discursiva” (SILVA, 2014, p. 22), e ainda, que esses códigos vão instituindo outros ordenamentos para o trabalho docente. Nesse movimento, o velho e o novo já não se identificam como absolutos ou opostos, mas, em sua intercomplementaridade, anunciam ainda outros discursos e práticas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BERNSTEIN, B. **Classes, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a organização da Educação Profissional. Brasília, 2004. 10p.
- _____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. (Gt Interministerial Instituído pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil (Versão preliminar)**. Brasília, 2008a. 28p.

- _____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional.** (Versão preliminar). Brasília: SEB/MEC, 2008b. 38p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2 CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.
- _____. MEC/SEB. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Portaria ministerial n. 971, de 09 de outubro de 2009.** Brasília, DF: SEB/MEC, 2009a. 8p.
- _____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** Setembro 2009. Brasília: SEB/MEC, 2009b. 29p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2014.
- _____. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer n° 11 de 30 de junho de 2009. **Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio.** Brasília: CNE/CP 2009c. 21p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 10 mai 2015.
- _____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** 2011. Brasília: SEB/MEC, 2011. 23p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2013.
- _____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** 2013. Brasília: SEB/MEC, 2013. 23p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- _____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador.** 2014. Brasília: SEB/MEC, 2014. 23p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIAVAITA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LORENZONI, I. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC**, Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86> Acesso em: 24 mai. 2014.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2014.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica 2008/2009/2010.** Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, 2010. 128p.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador no Paraná.** Curitiba: SEED/DEB, 2010. 7p.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: 2011-2014.** Porto Alegre: SEDUC, 2011. 36p.
- SILVA, M. R. **Currículo e Competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2, 2014. Curitiba. **Anais eletrônicos**. Disponível em <<http://www.jornadasrelepe.com.br/index.php?id=280>>. Acesso em: 23 jul 2015.

NOTAS

¹ A síntese das discussões está publicada no livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2004).

² Sem entrar no mérito ou emitir qualquer juízo de valor acerca do dever ou do direito do Estado em traçar rumos para as bases curriculares das escolas, identificamos esse caráter indutor já no documento de 2011: “Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio”. (BRASIL, 2011, p. 6).

³ Com base nos macrocampos escolhidos, cada escola elabora seu Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). O conjunto de PRCs de todas as escolas de um estado constitui o Plano de Atendimento Global (PAG).

⁴ Atestamos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa obedeceram rigorosamente aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

⁵ A trajetória de constituição e as formulações da Abordagem do Ciclo de Políticas encontram-se desenvolvidas em Mainardes (2006) com base nos escritos de Bowe, R., Ball, S. e Gold, A. (1992) e Ball, S. (1994).

⁶ Nos anos de 2012 e 2013, os macrocampos obrigatórios eram Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e, sobre estes, foi feito o estudo qualitativo dos PRCs.

⁷ A escolha por esses três estados se deve aos seguintes critérios: em dois casos, por termos identificado nas propostas locais para o Ensino Médio uma abordagem muito próxima das do ProEMI (no Rio Grande do Sul, no documento “Ensino Médio Politécnico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011); no Mato Grosso, no texto “Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica” (MATO GROSSO, 2010)). No caso do Paraná, a escolha se deu devido à experiência em andamento no momento da pesquisa chamada “Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais” (organização temporal semestral em vez de anual) disponível no documento Ensino Médio Inovador no Paraná (PARANÁ, 2010). Entendemos que essas possibilidades enriqueceriam as análises na medida em que poderíamos obter indícios das relações que as escolas poderiam estabelecer entre essas propostas e as do Programa Ensino Médio inovador.

⁸ A técnica da AC segue basicamente três etapas: 1) a pré-análise – fase de seleção e organização do material, quando se procede a uma primeira leitura do material (a leitura flutuante, sem intenção de perceber elementos específicos nos textos), toma-se a decisão sobre quais materiais estão de acordo com os objetivos da pesquisa e devem compor o *corpus* de análise, e elaboram-se hipóteses provisórias; 2) a exploração do material ou codificação

– releitura de todo material, identificação dos significados e codificação/agrupamento em categorias empíricas (unidades de análise) relacionadas ao objeto de pesquisa segundo características comuns; e 3) o tratamento dos resultados e a interpretação – identificação das características de semelhança ou diferença entre os dados, descrição, categorização em unidades temáticas e interpretação (BARDIN, 2009).

⁹ Das 18 respostas, 16 são de questionários respondidos por gestores de escolas de Santa Catarina. A maioria delas refere-se a questões ligadas ao transporte e à merenda escolar, mas também são relatados problemas referentes ao aumento da evasão escolar e queda no desempenho escolar.

¹⁰ Foram feitos os seguintes procedimentos: em um primeiro momento foram elencados termos a serem pesquisados; no segundo, foram selecionados os códigos das respostas que continham os termos definidos; no terceiro, foi feita uma leitura de controle que tinha como objetivo avaliar a pertinência dos termos e desenvolver uma interpretação preliminar dos sentidos que eles assumem nas respostas; no quarto, foi realizada a quantificação dos resultados, analisados considerando o universo estudado e a distribuição entre os estados da federação. O objetivo desses procedimentos foi levantar ausências e presenças de termos-chave entre as respostas. Essa análise trouxe um mapeamento geral das respostas e, de forma quantitativa, expressou tendências gerais observadas entre os respondentes.

¹¹ A quantificação das respostas positivas na questão quatro pode ser percebida em função dos estados da federação. Os estados do Acre, Roraima e Sergipe apresentam os maiores índices de desconhecimento dos documentos, na ordem de 62,5%; 50,0% e 42,9%. Entretanto, o peso destes estados na construção do universo pesquisado é pequeno, já que o número de questionários recebidos nestes estados é baixo. O destaque, neste sentido, deve ser dado ao estado de Goiás e Santa Catarina, que registram 26,7% (48) e 25,3% (42) de professores que não conhecem os documentos, respectivamente. Na outra ponta estão os estados do Amazonas, Amapá e Distrito Federal que representam os menores índices de desconhecimento do documento, com 0,0%, 7,7% e 9,1%. O estado da Paraíba, que registra certo peso na construção do universo pesquisado (7,0% do total de questionários) registrou um percentual de desconhecimento do documento na ordem de 13,6%.

¹² Foram levantados sinônimos das palavras-chave que poderiam estar incidindo nos questionários. Para ampliar o espectro de respostas, considerou-se também os termos com a grafia errada. O agrupamento faz sentido considerando a composição das perguntas. As duas primeiras solicitavam que fossem feitas referências a “experiências” com o Programa Ensino Médio Inovador. A terceira tem uma característica especial, por imputar uma avaliação do Programa e de suas possibilidades em enfrentar os desafios pedagógicos do Ensino Médio na ótica dos professores que estavam atuando no Programa.

¹³ No questionário dirigido aos gestores, havia uma questão com alternativas sobre os macrocampos com os quais a escola estava trabalhando. Nesse caso, *desconsiderando* os macrocampos obrigatórios, o macrocampo mais assinalado foi “Leitura e letramento”, e o macrocampo “Cultura digital” o menos assinalado. No questionário dos professores, todas as questões eram abertas, o que permitiu dimensionar a frequência com que o termo aparece.

¹⁴ Cabe destacar que a leitura de controle aponta que este termo faz referência a atividades ou oficinas de iniciação científica desenvolvidas nas escolas, e não necessariamente um eixo da reestruturação curricular descrita pelo documento orientador.

¹⁵ Uma parcela importante das respostas – 36,04% dos questionários respondidos – não contém elementos suficientes para interpretações conclusivas, dado que ora afirmam, ora negam a hipótese de leitura. A quantidade de questionários nessa situação varia de 22,98% na região Sudeste a 44,35% na região Norte.

Recebido: 12/08/2015

Aprovado: 18/02/2016

Contato:

Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Observatório do Ensino Médio
Rua General Carneiro, 360, Centro
Curitiba | PR | Brasil
CEP 81.549-090