

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA  
CURRICULAR: DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM JOINVILLE/SC**

LEIRI APARECIDA RATTI

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE - SC

2020

LEIRI APARECIDA RATTI

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA  
CURRICULAR: DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM JOINVILLE/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE - SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R237p	<p>Ratti, Leiri Aparecida O projeto político pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do ensino médio integral em tempo integral em Joinville/SC/ Leiri Aparecida Ratti; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: UNIVILLE, 2020.</p> <p>161 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Ensino médio - Currículo. 2. Planejamento educacional. 3. Professores de ensino médio. 4. Educação integral. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.</p> <p>CDD_373.19</p>
-------	---

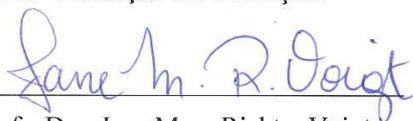
## Termo de Aprovação

### “O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia Curricular: Desafios para Professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville/SC”

por

Leiri Aparecida Ratti

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

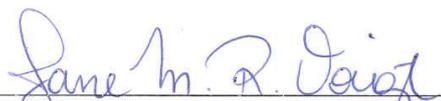
Orientadora (UNIVILLE)



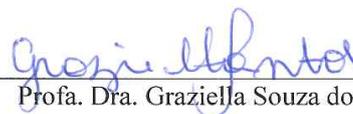
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

#### Banca Examinadora:



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Graziella Souza dos Santos  
(UFSC)



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto  
(UNIVILLE)

Joinville, 25 de maio de 2020.

Por este tempo extraordinário em experiência e reconstrução, gratidão!!!...

À professora Jane Mery Richter Voigt, iluminada e com seu carinho, paciência e sabedoria soube me guiar, abrir meus olhos, me ensinar a ver mais longe. Agradeço pela competência e profissionalismo com que me orientou neste percurso, por todas as vezes que me levou pela mão, pela amizade e compreensão.

Às demais professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, pelas valiosas contribuições e dedicação.

À professora Silvia Sell Duarte Pillotto por seu olhar além das palavras e sua sensibilidade.

À professora Graziella, por aceitar fazer parte da banca examinadora e por suas valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Marly Krüger de Pesce, pela oportunidade de participar das suas aulas no estágio de docência no curso de Letras.

Aos meus colegas do mestrado, especialmente à Renata, agradeço por compartilhar os receios e felicidades, e por todas as sábias contribuições durante o curso.

Às colegas que primeiro me abraçaram no mestrado, Letícia e Rita, pela acolhida, pelo carinho, pela sabedoria compartilhada e amizade.

Aos funcionários da secretaria do mestrado da Univille, que sempre me atenderam prontamente.

Ao grupo de pesquisa GECDOTE – Grupo de Estudos em Currículo, Docência e Tecnologias.

Aos professores das escolas selecionadas para este estudo, que de forma tão sincera e generosa participaram desta pesquisa.

À minha amiga Nivia Camargo, doutoranda e colega de disciplina para uma vida de parceria e produção.

À Claudiana Rafael Fernandes Selhorst, coordenadora do EMITI na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE.

À Sonia T. Paul, gerente regional da então 22ª Gerência de Educação de Joinville – GERED (2018).

À Dalva Moser, gerente de educação da Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE.

À diretora da escola onde atuo, Flávia Janoni Moreira, por toda compreensão.

Ao meu amigo-mestre JD Sartori, pelo incentivo e sábias palavras sempre.

Às minhas eternas oradoras, Karolina e Rafaella, alunas a quem pouco ensinei e com quem muito aprendi.

À minha amiga, na graduação e na vida, Ânedre Rossi Bragagnollo, pela parceria e pela compreensão.

Aos amigos Jairo Brumm e Adir Dalla Rosa, pela graduação.

Ao mestre Davi Mandrik, professor na graduação e no 2º grau quando me apresentou a obra Os Lusíadas.

À minha primeira professora, a Ude, por todo carinho e dedicação com que me ensinava cada palavrinha.

À minha amiga Daniela Vieira pela (im)compreensão e apoio.

Ao meu amigo Jean Carlo Martins pelo incentivo e apoio.

À Dona Verônica e Sr. Antonio, por todo carinho e dedicação.

À professora Meri Wichnewski, pelo carinho e dedicação.

Ao seu Elói, por sua Sabedoria e incentivo.

Aos meus pais pelas palavras de apoio.

Ao Natanael e à minha Leidi, pelo amor e incentivo na realização deste trabalho.

À vida, a Deus por todas as oportunidades e livramentos. Se há 5 anos me dissessem que cursaria mestrado, não acreditaria; muito importante também foi não fazer contas, nenhuma, e dizer sim...

E sem nada saber, em tudo estiveram, inclusive nesta escrita, um no colo e outro sobre os livros, meu Mingau e meu Caramelo, parceiros nas madrugadas de leitura e de escrita...

.... gratidão!

Se para Streck<sup>1</sup> *Pesquisar é pronunciar o mundo,*  
a pesquisa educacional suscita, instiga, provoca  
e o que Agora vejo em parte, mas então veremos face a face<sup>2</sup>,  
que não podemos deixar de acreditar.

---

<sup>1</sup> Danilo Streck

<sup>2</sup> Renato Russo

Trago flores.....

Margaridas!!!!... as flores da primeira escola....  
plenas de sentidos e significados, são margaridas... desde 85  
Renato, “Montanha Mágica”, canta Minha papoula da Índia, Minha flor da Tailândia,  
Eu cantaria as margaridas do Brasil.  
Sua força, a beleza e as cores....

Trago flores.....

Renato, o poeta da geração 90  
Em Monte Castelo com versos bíblicos...  
(e com) *Amor é fogo que arde sem se ver.* (soneto 5 de Camões)  
nos versos de Camões... no Episódio do Velho do Restelo<sup>3</sup>,  
Na maior obra da literatura portuguesa...  
a viagem de Vasco da Gama às Índias é narrada

Que viagem!!!<sup>4</sup>

Embarcada na epopeia portuguesa, Os Lusíadas ....  
Cruzar o Atlântico e em Terra Lusitana  
Brindar Jose Carlos Bernardino Morgado e Jose Augusto Pacheco.  
E em versos camonianos retornar à pátria.....

É hora de voltar ....  
compreender políticas curriculares, parcerias, o EMITI em Joinville  
investigar o Projeto Político Pedagógico e a construção da Autonomia Curricular  
(desafios para professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville/SC.)

---

<sup>3</sup> **Canto IV – Episódio O Velho do Restelo** (oitavas: 90 a 104)

90."Qual vai dizendo: Á—" Ó filho, a quem eu tive...  
Só para refrigério, e doce amparo  
Desta cansada já velhice minha,  
Que em choro acabará, penoso e amaro,  
Por que me deixas, mísera e mesquinha?  
Por que de mim tevás, ó filho caro,  
A fazer ofunéreo enterramento,  
Onde sejas de peixes mantimento!"

Quando as naus de Vasco da Gama se despediam do porto de Belém, *O Velho do Restelo*, elevando a voz, manifestou sua oposição à viagem às Índias.

<sup>4</sup> A de Vasco da Gama? A minha!. Da alfabetização com margaridas em 1985, ao 2º grau com Renato Russo nos anos 90. E ainda, em Os Lusíadas chegar em Portugal e homenagear os teóricos fundantes desta investigação.

## RESUMO

Considerando a globalização neoliberal e seus efeitos sobre as políticas educacionais, novas reformas curriculares têm sido implementadas. Para investigar uma dessas políticas curriculares, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna – IAS, decorrente da política pública de reformulação do Ensino Médio introduzida pela Lei n. 13.415/2017, se desenvolveu a presente investigação, na linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Diante deste contexto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Qual a possibilidade de construção da autonomia curricular pelos professores que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica contempladas com o programa? Desta forma, o objetivo deste estudo foi investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica contemplada com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Esta dissertação abarca aspectos teóricos relacionados às políticas curriculares, em meio ao movimento da globalização, os novos modos de ação do Estado, aspectos ressaltados por autores como: Ball (2005, 2011) e Dale (2010). Sobre os estudos teóricos relacionados ao Currículo, Autonomia Curricular, políticas curriculares e como elas têm sido afetadas pela globalização, utiliza-se os trabalhos de Morgado (2000, 2002, 2011, 2013), Pacheco (2008), Sacristán (2013) e Apple (2011). Voigt (2018), Leite (2002) e Veiga (2002), que apresentam reflexões sobre a importância de um projeto para a escola nos contextos locais. Para responder à proposta, a metodologia de pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada em autores como Morgado (2000), Gatti (2013) e Ludke e André (1986), contou com a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas aos professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral das escolas de Joinville-SC contempladas com o programa. As análises dos questionários aplicados, foram realizadas com base em eixos definidos *a priori*, são eles: As análises implicam no diálogo com o referencial teórico, as orientações dos órgãos superiores e seus encadeamentos. Os resultados revelaram a existência de tensões com relação à (re) elaboração do PPP e à construção da autonomia curricular. A participação parcial do corpo docente, na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, abordada no primeiro eixo, implica no comprometimento da construção da autonomia curricular, visto que a definição de metas e objetivos para a instituição de ensino pesquisada, especificamente para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, considerando o contexto escolar, pode ignorar os pressupostos específicos do programa. Neste sentido, de acordo com o segundo eixo que abarca questões relacionadas à construção da autonomia curricular no planejamento docente, individual e coletivo, infere-se que desafios enfrentados pelos docentes no desenvolvimento de sua práxis, sofre influência das prescrições dos materiais disponibilizados pelo IAS, especificamente os Cadernos de Sistematização, e do controle regulatório. Estas condições caracterizam o expressivo grau prescritivo dos materiais didáticos utilizados, o que implica em fragilidades para a construção da autonomia curricular no trabalho pedagógico, contemplado no terceiro eixo. O desafio dos professores é a participação na construção do PPP e nas decisões curriculares, visto que as prescrições e a centralidade nas decisões dos órgãos superiores impedem o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade, e consequentemente a efetivação da autonomia curricular do professor.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Projeto Político Pedagógico. Autonomia Curricular. Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

## **ABSTRACT**

Considering the neoliberal globalization and its effects on educational policies, new curricular reforms have been implemented. In order to investigate one of these curricular policies, Full-time High School (EMITI), a partnership between the Department of Education of Santa Catarina state and the Ayrton Senna Institute (IAS), derived from the public policy of reformulating high school introduced by Law no. 13,415 / 2017, the present investigation was developed, in the line of research of Educational Policies and Practices of the Postgraduate Program in Education - Master in Education of the University of the Region of Joinville – UNIVILLE. In this context, the following research question has arisen: What is the possibility of constructing curricular autonomy by teachers who work in Full Time High School concerning the process of (re)elaborating and implementing the Pedagogical Political Project of the Basic Education schools contemplated with the program? Thus, the objective of this study was to investigate the construction of the teacher's curriculum autonomy in the process of (re) elaboration and implementation of the Pedagogical Political Project of the Basic Education school contemplated with Integral Full-time High School program. This dissertation covers theoretical aspects related to curricular policies, in the midst of the globalization movement, the new ways of State action, aspects highlighted by authors such as: Ball (2005, 2011) and Dale (2010). On the theoretical studies related to the Curriculum, Curricular Autonomy, curricular policies and how they have been affected by globalization, the works of Morgado (2000, 2002, 2011, 2013), Pacheco (2008), Sacristán (2013) and Apple are used (2011). Voigt (2018), Leite (2002) and Veiga (2002), who present reflections on the importance of a project for the school in local contexts. In order to answer the proposal, the research methodology, which is of a qualitative approach and founded on authors such as Morgado (2000), Gatti (2013) and Ludke and André (1986) employed an application of a questionnaire with open and closed questions to high school teachers. Full-time full-time for the Joinville-SC schools covered by the program. The analysis of the applied questionnaires was carried out based on axes defined a priori, as follow: the analysis implies a dialogue with the theoretical framework; the guidelines of the higher instances and their effects. The results revealed the existence of tensions regarding the (re)elaboration of the PPP and the construction of curricular autonomy. The partial participation of the teaching staff in the (re) elaboration of the Pedagogical Political Project, addressed in the first axis, implies a commitment to the construction of curricular autonomy, since the definition of goals and objectives for the researched educational institution, specifically for teaching Full-time high school, considering the school context, may ignore the specific assumptions of the program. In this sense, according to the second axis, which covers issues related to the construction of curricular autonomy in teaching planning, individual and collective, it was inferred that challenges faced by teachers in the development of their praxis are influenced by the prescriptions of materials made available by IAS, specifically the Systematization Notebooks, and regulatory control. These conditions characterize the expressive prescriptive level of the teaching materials used, which implies weaknesses in the construction of curricular autonomy in pedagogical work, contemplated in the third axis. The challenge for teachers is to participate in the construction of the PPP and in curricular decisions, considering that the prescriptions and centrality in the decisions of higher bodies prevent the development of curricular practices based on the principles of autonomy and flexibility, and consequently the effectiveness of curricular autonomy of the teacher.

**Key-words:** Curricular Policies. Pedagogical Political Project. Curricular Autonomy. Integral Full-time high school.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação (2019)

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DOPEEBSC - Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina

EMITI- Ensino Médio Integral em Tempo Integral

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FIESC - Federação das Indústrias de Santa Catarina

GECDOTE – Grupo de Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias

GERED – Gerência Regional de Educação (2018)

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OEMESC – Observatório Ensino Médio em Santa Catarina

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SED-SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresenta as questões de pesquisa que são abordadas em cada eixo de investigação do questionário .....	31
Quadro 2 – Informações sobre produção da autora Kelly Tavares Dias acerca dos descritores “Políticas Curriculares ou Políticas Públicas curriculares, Projeto Político Pedagógico, Autonomia Curricular e Ensino Médio Integral em Tempo Integral .....	139
Quadro 3 – Informações sobre produção do autor Renato Ribeiro Rodrigues acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico....	139
Quadro 4 – Informações sobre produção do autor Edilene Eva de Lima acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico” .....	140
Quadro 5 – Informações sobre produção do autor Francisco Roberto da Silva de Carvalho acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico”. .....	140
Quadro 6 – Políticas Curriculares para o Ensino Médio .....	58
Quadro 7 – Estrutura de Reuniões de Planejamento	159

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Governança educacional multiescalar.....	38
Figura 2: Cadernos de Sistematização.....	160

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices observados do IDEB e metas projetadas para o Brasil no período de 2005 a 2017 .....	19
Tabela 2 – Índices observados do IDEB e metas projetadas para o Estado de Santa Catarina no período de 2005 a 2017 .....	19
Tabela 3 – Modalidade de Ensino Médio .....	70
Tabela 4 – Materiais e Cadernos Sistematizadores apresentados pelo IAS	75
Tabela 5 – Professores que atuam no EMITI .....	80
Tabela 6 – Primeiro eixo “Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico” .....	85
Tabela 7 – Segundo eixo “Autonomia do professor na gestão de seu planejamento” .....	101
Tabela 8 – Terceiro eixo “Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica” .....	113
Tabela 9 – Tabela de transcrição das respostas discursivas	151

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: primeiro eixo “Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico” .....	86
Gráfico 2: segundo eixo “Autonomia do professor na gestão de seu planejamento” .....	101
Gráfico 3: terceiro eixo “Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica” .....	114

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
Balanço de produções: a rota de meus antecessores .....	22
CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO, <i>as marítimas águas consagradas</i> .....	29
2.1 - O currículo e as políticas curriculares .....	42
2.2 - Projeto Político Pedagógico .....	48
2.3 - Autonomia Curricular .....	50
CAPÍTULO III - POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: MOVIMENTOS QUE LEVAM AO EMITI E AO LÓCUS DA PESQUISA, <i>na cortadora proa viajando</i> .....	54
3.1 - As Políticas Curriculares para o Ensino Médio.....	55
3.2 - O Ensino Médio em Santa Catarina.....	68
3.3 – Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina – o <i>Lócus</i> da pesquisa.....	71
3.4 - Ensino Médio Integral em Tempo Integral – “a integralidade”.....	72
3.5 - O Instituto Ayrton Senna – materiais do EMITI.....	75
CAPÍTULO IV – ANÁLISES, <i>para decidir o futuro da viagem... ali se acharam juntos num momento</i> .....	78
4.1 - Quem são os professores que atuam no EMITI?.....	79
4.2 - O primeiro eixo: Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico.....	81
4.3 - O segundo eixo: Autonomia do professor na gestão de seu planejamento .....	97
4.4 - O terceiro eixo: Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica .....	112
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS, <i>com longa experiência misturado</i> .....	121
VI - REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES .....	139
APÊNDICE A – Balanço de Produções – quadros.....	139
APÊNDICE B - Questionário.....	141
APÊNDICE C – Tabela 9: Transcrição das respostas das perguntas discursivas .....	148
ANEXOS .....	153
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	153
ANEXO B - Atuação do Instituto Ayrton Senna.....	157
ANEXO C - Quadro 7 Estrutura de reuniões de planejamento .....	159
ANEXO D – Figura 2: Cadernos de Sistematização.....	160
ANEXO E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	161

## INTRODUÇÃO

Amor, que o gesto humano n'alma escreve,  
vivas faíscas me mostrou um dia,  
donde um puro cristal se derretia  
por entre vivas rosas e alva neve

A vista, que em si mesma não se atreve,  
por se certificar do que ali via,  
foi convertida em fonte, que fazia  
a dor ao sofrimento doce e leve.

Jura Amor que brandura de vontade  
causa o primeiro efeito; o pensamento  
endoudece, se cuida que é verdade.

Olhai como Amor gera num momento,  
de lágrimas de honesta piedade  
lágrimas de imortal contentamento.<sup>5</sup>

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/UNIVILLE)<sup>6</sup>. Integra também o conjunto de investigações produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias – GECDOTE<sup>7</sup>; especificamente, na confluência entre os estudos sobre Políticas Curriculares e Autonomia Curricular. Adota como referência orientadora os nexos e determinações entre as transformações e demandas provenientes das recentes políticas implementadas no sistema nacional de ensino, marcadas pela descentralização, pelas mudanças no currículo e pelo movimento de construção da autonomia curricular que compõe o percurso para um sistema educacional democrático, emancipatório e de qualidade.

O despertar pela pesquisa teve início no ano de 2017, nas aulas da disciplina de

---

<sup>5</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Sonetos, Soneto 042. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>

<sup>6</sup><https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/index/601179> Acesso em: 2016

<sup>7</sup> O grupo de pesquisa GECDOTE tem como objetivo desenvolver pesquisas sobre o currículo no âmbito das políticas curriculares e das práticas educativas da educação básica e superior, bem como estudos sobre o trabalho e a formação de professores, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Como espaço dialógico, o grupo é constituído por professores (as) pesquisadores (as) do programa de Pós-Graduação em Educação, dos cursos de Licenciatura e outros cursos afins da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE; por alunos (as) do Mestrado em Educação e dos cursos de licenciatura da UNIVILLE, por professores (as) da Educação Básica e por pesquisadores (as) de outras universidades. E-mail: [gecdote@gmail.com](mailto:gecdote@gmail.com)

Políticas Públicas na Educação, no Mestrado em Educação da UNIVILLE, que a pesquisadora cursou como aluna especial. Estudar as políticas permitiu compreender os contrastes que permeiam a política pensada, a política escrita e a política realizada. Na escola onde, em meio a muitos outros professores, o que o docente vive “é um andar solitário entre a gente” (CAMÕES, [?]), com lisura preso a um sistema restritivo<sup>8</sup>. A centralidade está no limite das vivências contraditórias que aportam nos versos do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver* (CAMÕES, [?]) e da música *Monte Castelo* (RUSSO, 1989), como nas contradições das políticas curriculares. Pensar o Currículo transporta para um mundo de alteridade e conflitos, de tudo e nada. Remete a poetas como Camões e Renato Russo, distantes no tempo, século XVI e século XX, e unidos na genialidade de suas produções, que assim como o Currículo, seguem imbricados de significados, antigos e atuais, eternos. Amplo, minucioso, fantástico ou pretensioso, enigmático e dinâmico, singular ou pluralizado, o Currículo foi o campo de estudos escolhido para desenvolver o trabalho investigativo no âmbito do Ensino Médio, meio educacional em que a investigadora<sup>9</sup> atua. E entre tantos currículos, suas muitas faces, inúmeras versões, como “*O vento quase sempre nunca tanto diz*” (RUSSO, 1986),<sup>10</sup> complexo e instigante, o currículo do Ensino Médio é construído e discutido sob muitos olhares, projetos, intenções. É grandioso assim como *Os Lusíadas*, obra épica da literatura portuguesa que consolidou o português moderno e elevou o idioma ao patamar de língua de cultura....

Vês aqui a grande máquina do mundo,  
Etérea e elemental, que fabricada  
Assim foi do Saber alto e profundo,  
Que é sem princípio e meta limitada.  
É Saber: mas o que é Saber, ninguém o entende,  
Que a tanto o engenho humano não se estende.(CAMÕES, 2000)<sup>11</sup>

Nesta estrofe, Camões traz a deusa Vênus que apresenta aos portugueses a máquina do

---

<sup>8</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Sonetos. Soneto 5. Uma referência ao verso “é ter com quem nos mata, lealdade” do soneto 5, “Amor é fogo que arde sem se ver”.

<sup>9</sup> Optou-se por escrever em terceira pessoa por tornar a escrita mais fluente e harmoniosa.

<sup>10</sup> RUSSO, Renato. Música Urbana. Verso da música *Música Urbana* do compositor Renato Russo, nome artístico de Renato Manfredini Júnior, 1986.

<sup>11</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Octogésima estrofe, do Canto X. Instituto Camões. 4ª edição. 2000. Inspirado nas obras clássicas a “*Odisseia*”, de Homero, e a “*Eneida*”, de Virgílio, epopeias que narram as conquistas do povo grego, no poema épico *Os Lusíadas*, Camões narra as conquistas do povo português na época das grandes navegações. Trazer o português Camões e sua mais importante obra literária portuguesa, uma das maiores maravilhas da literatura mundial é uma forma de homenagear os teóricos estudiosos portugueses que tanto contribuem nos estudos sobre o Currículo e Autonomia Curricular.

mundo, uma esfera perfeita, espécie de maquete do universo, na qual está contido tudo o que nele existe. Assim também é o currículo: a máquina da educação, a estrutura com os alicerces do fazer docente, no qual está contido tudo o que pode permitir a construção de uma educação emancipatória e de qualidade para todos... As mentes mortais logo perguntam: se nessa esfera, está tudo o que há, então o que está por fora dela? Da mesma forma, relacionando o Currículo à esfera perfeita, o que estaria fora dele? O que não cabe no Currículo?

O currículo, entendido como práxis e não como um objeto estático oriundo de um modelo para pensar a educação, é a expressão da função socializadora e cultural de determinada instituição de ensino, deve estar relacionado aos contextos nos quais está inserida (SACRISTÁN, 1998).

Para Morgado (2000), o currículo é objeto de críticas e discussões, constitui-se num amontoado de incompletudes do qual emergem discussões tornando-se um campo de disputas nas políticas públicas educacionais. Enquanto manifestação de projeto de escolarização, estudos e definições curriculares implicam num conjunto de decisões com a intenção de melhoria da qualidade escolar.

Mergulhar em estudos curriculares é percorrer caminhos e contar com significativas colaborações de pesquisadores e teóricos que abrem as portas para o conhecimento, construções, desconstruções e (re) construções. O Grupo de Estudos em Currículo, Docência e Tecnologias – GECDOTE oportuniza conhecer e discutir teorias, repensar o desenvolvimento curricular, suas relações com o mundo, expectativas e avanços, em especial no Ensino Médio. Além do grupo de pesquisa, outro espaço de investigação e discussão do Ensino Médio que contribuiu para esta pesquisa é o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – [OEMESC](#)<sup>12</sup>. Fundado em 2018, numa parceria entre universidades catarinenses que oferecem programas de pós-graduação em educação, o OEMESC conta com três linhas de pesquisa:

---

<sup>12</sup> Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC), que tem como objetivo refletir sobre o ensino médio catarinense, priorizando aquele de caráter público estadual. Trata-se, portanto, de um grupo de pesquisa interinstitucional, que tem como foco a análise da escolarização média. **contextualizada em nível nacional e global.** O OEMESC tem três linhas de pesquisa. A primeira, intitulada “**currículo no ensino médio**”, propõe-se a investigar aspectos relacionados à organização curricular do ensino médio catarinense, em especial as diferentes propostas e programas curriculares em vigência nas redes públicas e privadas do Estado. [...] Sob o título "políticas públicas e dinâmicas educacionais no ensino médio", a segunda linha do OEMESC volta-se para a investigação das políticas educacionais direcionadas para a escolarização média e suas repercussões nas práticas educativas nas escolas, [...] A terceira linha de pesquisa do OEMESC, chamada de "ensino médio: formação e carreira docente", tem como fito a pesquisa e a formação inicial e continuada de professores que atuam no ensino médio, bem como questões relacionadas aos saberes, à identidade e à profissionalidade desses docentes. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>

“Currículo no Ensino Médio”; “Políticas Públicas e Demandas Educacionais no Ensino Médio”; “Formação e Carreira Docente”. A Universidade da Região de Joinville – Univille integra a rede de universidades parceiras do observatório e, em consonância com os estudos realizados no GECDOTE, a mestranda e a professora orientadora, participam da linha de investigação “Currículo no Ensino Médio”, que se propõe a investigar aspectos relacionados à organização curricular do Ensino Médio catarinense, em especial as diferentes propostas e programas curriculares em vigência nas redes públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. As discussões acerca das temáticas que envolvem as novas políticas curriculares propostas para o Ensino Médio, em especial no Estado de Santa Catarina, fomentam esta pesquisa e contribuem significativamente para novos estudos e análises.

Em meio a essas discussões, tanto no grupo de pesquisa, na escola de Ensino Médio em que a pesquisadora atua, como no Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC, observou-se questões turbulentas, como diz Vasco da Gama: “No mar tanta tormenta e tanto dano”<sup>13</sup>. Assim como na viagem de Vasco da Gama para a Índia pelo Cabo da Boa Esperança, narrada por Camões, nos mares revoltos do século XVI, também o Ensino Médio vive a navegar mares de muitos desafios em busca de avanços para esse nível de ensino na educação nacional.

Para o Ministério da Educação – MEC, a qualidade da educação no Ensino Médio, no Brasil, é determinada por meio de provas aplicadas anualmente para as terceiras séries do Ensino Médio, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Os resultados dessas avaliações implicam, segundo Gatti (2009), na ênfase nos melhores e nos piores resultados apenas. O Ensino Médio precisa ser avaliado a partir de outros critérios, que considere o contexto e as condições de trabalho docente com análises que permitam ao professor discutir e repensar a práxis.

De acordo com o IDEB do Ensino Médio no Brasil, o histórico de resultados apresenta números preocupantes, em especial nas últimas décadas, conforme se evidencia na tabela a seguir, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP atualizada em 30 de agosto de 2018:

---

<sup>13</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto I, estrofe 106 Instituto Camões. 4ª edição. 2000.

Tabela 1: Índices observados do IDEB e metas projetadas para o Brasil no período de 2005 a 2017.

Ensino Médio															
	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	4.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.															

Fonte: INEP

Ao filtrar os dados para o Estado de Santa Catarina, Ensino Médio da rede estadual de ensino, objeto dessa investigação, verifica-se, nos resultados das provas do Ideb para a terceira série do Ensino Médio, que as metas também não foram alcançadas:

Tabela 2: Índices observados do IDEB e metas projetadas para o Estado de Santa Catarina no período de 2005 a 2017.

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
Obs: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.															

Fonte: INEP

Com base nos dados das Tabelas 1 e 2, observa-se que os resultados apresentados pelo IDEB apontam uma crise no Ensino Médio e, tal percepção implica na demanda de novas políticas curriculares na tentativa de elevar seus índices. Há que se conjecturar ainda que as metas estabelecidas pelo IDEB não significam necessariamente alcançar pleno desenvolvimento do ensino para todos os estudantes, nem lograr êxito na educação do país, embora os números sejam muito discutidos e sirvam como critério de análise da qualidade da

educação nacional. Os números não passam por uma análise estatística, nem são interpretados pedagogicamente para que possa servir de base para professores e gestores reorganizarem os processos educacionais nas instituições de ensino. Essas condições resultam em fortes debates e na contraposição ao modo como aplicam os processos avaliativos (GATTI, 2009).

Para Veiga-Neto (2008), a crise não está exclusivamente relacionada a um sentido negativo, mas no sentido de que uma mudança é necessária, uma decisão capaz de transformar de forma integral, deixando o velho para um recomeço com produtividade, força e superação. Como podemos conceituar a crise neste nível da educação brasileira? O que se espera da instituição de ensino? Os momentos críticos são uma oportunidade de refletir e agir para mudarmos o rumo da educação nacional. “O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (ARENDDT, 1979, p. 49). A crise é um momento que exige esforços para superar as dificuldades e ingressar num novo período de crescimento para que, também na educação os pesquisadores passem a narrar glórias do Ensino Médio no Brasil, tanto quanto narrou o português, as glórias bélicas e marítimas que se aureolaram enchendo de orgulho “eu canto o peito ilustre lusitano<sup>14</sup>”.

As dificuldades vividas no campo educacional envolvem um cenário de políticas neoliberais, na qual o Estado é regulador e para transformar é preciso empreender novas concepções. São implementados “modelos” educacionais que oportunizam e privilegiem instituições privadas, para atuar na educação. Palavras como eficiência, eficácia, excelência, entre outras, são usadas para propor mudanças como soluções educacionais por instituições privadas. Assim, temos várias consequências: precarização do trabalho docente, maior número de estudantes nas salas de aula, uso da educação a distância etc, cujos efeitos ainda são desconhecidos.

Uma importante mudança proposta pelo MEC, por meio da portaria 1145/2016<sup>15</sup>, foi o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio no país.

Em Santa Catarina, em uma ação em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura, uma nova política foi empreendida nas escolas estaduais de Santa Catarina, o

---

<sup>14</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas, Canto I, estrofe 3. Instituto Camões. 2000.

<sup>15</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, com um currículo que inclui novas disciplinas, trabalhadas por meio de projetos, e amplia a jornada escolar de 800 para 1.400 horas por ano. A proposta do EMITI implica em desenvolver competências, protagonismo juvenil e uma proposta curricular integrada e flexível. A estrutura curricular é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento, com disciplinas e conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo e Núcleo Articulador ligado à construção de projetos de intervenção e de pesquisa (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2, [2017?]).

Investigar a nova proposta para o Ensino Médio implementada na rede estadual de ensino de Santa Catarina é um desafio e visa contribuir para o desenvolvimento deste nível da educação básica com o qual há mais de uma década a pesquisadora está profissionalmente envolvida.

Um estudo vinculado ao GECDOTE, que investigou os sentidos e significados atribuídos por professores, à implementação do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (FRANÇA, 2018), principalmente em relação à reestruturação do currículo e à prática docente, contribuiu para analisar a participação docente nas construções do projeto político pedagógico e pensar as decisões curriculares de liberadas.

Segundo os estudos realizados por França (2018), os professores apontam a padronização como um aspecto considerado importante para garantir a uniformização dos conteúdos mínimos, aos quais o aluno tem direito. Para o autor, mesmo que os professores tenham, em alguns aspectos, considerada positiva a padronização, para atender às características locais, a flexibilização curricular é substancial para que aspectos do contexto da comunidade estejam contempladas no currículo por meio de adaptações e reorganização dos conteúdos. Dois aspectos importantes indicados por França (2018) no que diz respeito ao currículo: padronização de conteúdos mínimos no sistema de ensino e flexibilização curricular, embora antagônicos, podem ser a garantia de autonomia curricular na organização dos conteúdos, visto que, de acordo com a pesquisa apresentada por França (2018, p. 78), “deve atender as especificidades locais e ao mesmo tempo trabalhar em conjunto com as especificidades de outras realidades de forma a compartilhar um conjunto de conhecimentos comuns que todos os alunos devem dominar”.

Para identificar outras pesquisas cuja temática são as reformas do Ensino Médio foi necessário realizar o balanço de produções. Esses resultados permitiram identificar questões,

reflexões e resultados, bem como lacunas a serem investigadas.

Na busca de compreender o movimento das pesquisas em relação às mudanças propostas para o Ensino Médio, realizou-se uma busca de produções científicas no Portal de Periódicos e do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os resultados dessa busca, da rota percorrida por outros pesquisadores na área da Educação, e suas contribuições para a presente pesquisa são apresentados a seguir.

### **Balanco de produções: a rota de meus antecessores**

Tendo Vasco da Gama seguido mais uma vez toda a rota já percorrida pelos seus antecessores, a espécie de ilusão visual que concentra no último navegador os esforços e canteiras de todos os que o precederam, foi habilmente aproveitada por Camões para, sem propriamente dar quebra na verdade, avultar as proporções do herói do poema.<sup>16</sup>

Navegar caminhos percorridos por outros pesquisadores é entrelaçar conceitos, somar percepções e conhecer idealizações construídas em determinado momento histórico com olhar de um novo tempo sobre pesquisas realizadas. Programas de pós-graduação desenvolvem investigações recheadas de dados, esforços, arquétipos, ensinamentos ou revés para desenvolver uma nova educação. Seguir a rota das pesquisas acadêmicas sobre a construção da autonomia curricular a partir de discussões coletivas na readequação do projeto político pedagógico nas escolas de educação básica, se possível, as contempladas com EMITI é mergulhar num mar de conhecimentos do qual emergem oportunidades. Esse mapear das pesquisas permite identificar os objetos pesquisados e os objetivos de relevância em cada produção de programas de mestrado e doutorado que abarcam conceitos e fatos que viabilizam ao investigador conceber um panorama das pesquisas nacionais acerca do tema.

O balanço das produções foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, no primeiro semestre de 2018, a partir dos descritores: “Políticas Públicas Curriculares” ou “Políticas Curriculares”, “Projeto Político Pedagógico”, “Autonomia Curricular” e “Ensino Médio Integral em Tempo

---

<sup>16</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Obra comentada por Augusto Epiphânio da Silva Dias. Segunda Edição melhorada. Tomo I. Companhia Portuguesa Editora. Porto, 1916. 342 p

Integral”. Os resultados indicaram uma infinidade de produções que contaram com leitura flutuante e análise das produções e, mesmo com entrelaçamento verificou-se que não contemplavam aspectos importantes relacionados à temática. Neste sentido, foram analisadas apenas as 20 primeiras produções, que serão especificadas neste item, por abordarem conceitos desenvolvidos nesta investigação.

Na primeira consulta, foram procuradas todas as palavras-chave agrupadas, sem delimitadores, dispostas as expressões com hífen e entre cada palavra ou expressão o conectivo “and”. Foram encontrados 1.053.967 resultados, dos quais foram analisados os vinte primeiros trabalhos, que apresentavam, num primeiro momento, construções que poderiam contribuir com a investigação proposta. Realizada leitura flutuante das produções, verificou-se que poucos atendiam às intenções de investigação. Dos trabalhos analisados, 18 produções eram de mestrado e 2 produções eram de doutorado; 9 trabalhos relacionados à Educação, 3 relacionados à Biologia, 2 relacionados à Música e Dança, 1 relacionado à Engenharia, 1 relacionado à Psicologia e 4 relacionados a outras áreas. Dos trabalhos ligados à Educação, merece destaque a dissertação de mestrado de Kelly Tavares Dias, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulada “Escola em Tempo Integral, Educação Integral e Currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte”, conforme Quadro 2 do [Apêndice A](#).

Na investigação da produção de Dias (2016), descrita no Quadro 2 [Apêndice A](#), os conceitos relacionados à educação integral e escola em tempo integral são amplamente discutidos. A pesquisadora ressalta que “essas expressões são tratadas muitas vezes como sinônimas, mas, conforme apresentamos, a ampliação da jornada escolar (tempo integral) não necessariamente implicará em formação integral” (DIAS, 2016, p. 213). Kelly Tavares Dias apresenta o conceito de educação integral ao longo da história, suas concepções, sua ideologia, as proposições legais e quais concepções são construídas nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral. Além da abordagem teórica, no estudo de caso realizado pela pesquisadora, que compreendeu observações das aulas; entrevistas com a comunidade escolar; um grupo focal com alunos e outro com professores, evidenciou-se as inúmeras lacunas no processo educativo implementado e a necessidade de repensar e reestruturar a educação básica.

Defendemos uma escola pública de qualidade, democrática, com profissionais qualificados e preparados para o trabalho que irão desenvolver; uma escola que possa contribuir para a formação ampla dos sujeitos, nós

defendemos uma educação para além da lógica do capital e que seja uma formação na vida para a vida; que seja em tempo integral com um currículo e com práticas pedagógicas que realmente proporcione uma Educação Integral, e que principalmente seja para todos (DIAS, 2016, p. 216).

Destaca-se neste sentido a importância de se refletir aspectos relacionados à integralidade da educação também no EMITI, relacionando a organização e o formato do programa à prática docente e aos objetivos de formação dos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

Para refinar ainda mais os resultados, as buscas aconteceram utilizando-se os descritores “Políticas Públicas Curriculares” ou “Políticas Curriculares”, “Projeto Político Pedagógico”, “Autonomia Curricular” e “Ensino Médio Integral em Tempo Integral”; dos anos 2015, 2016, 2017; Grande Área do Conhecimento “Ciências Humanas”, Área do Conhecimento “Educação”, Área de Concentração “Educação”. Nesta fase de seleção com delimitadores, o resultado apontou que nenhum trabalho atendia ao proposto.

Na busca com os descritores, separados em combinações, novos resultados foram apresentados. Na combinação “Políticas Curriculares” e “Projeto Político Pedagógico”, adotou-se também a variação do descritor: “Políticas Públicas Curriculares”. Na primeira busca desta combinação foram encontrados 522.284 resultados. Utilizando-se os delimitadores foram encontrados 6.646 trabalhos. Destes, analisados os 20 primeiros, 18 eram produções de mestrado e 2 eram produções de doutorado, todos relacionados à Educação, ligados à inclusão, a questões de gênero, à educação do campo, a cursos superiores de Pedagogia e Ciências Biológicas, ao Ensino Médio Inovador, a escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino ou ainda, ligados a disciplinas específicas. Nenhum dos trabalhos contempla aspectos significativos relacionados ao tema desta investigação.

Na combinação dos descritores “Políticas Curriculares” e “Autonomia Curricular”, na primeira busca foram encontrados 463.413 trabalhos. Utilizando-se os delimitadores mencionados anteriormente, 6.597 trabalhos resultaram da busca. Destes, analisados os 20 primeiros, 9 trabalhos eram de mestrado e 11 de doutorado. Novamente os trabalhos não contemplam aspectos relacionados à temática, sendo 2 dos trabalhos referentes ao Ensino Médio Inovador, e os demais ligados a cursos de ensino superior, educação no ensino fundamental ou ainda, educação em outros países.

Na busca da combinação “Políticas Curriculares” e “Ensino Médio Integral em Tempo Integral”, foram encontrados 1.050.255 produções. Destas, analisadas as 20 primeiras, 15

pertencem a programas de mestrado e 5 a programas de doutorado, sendo que ligados à Educação são 15 produções, das quais 4 merecem destaque. A seguir são apresentadas algumas considerações sobre essas produções.

A dissertação de mestrado de Renato Ribeiro Rodrigues, da Universidade Federal de Goiás, intitulada “Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral”, conforme informações do Quadro 3 [Apêndice A](#), discute as políticas para a última fase de Educação Básica. O trabalho apresenta especialmente um quadro com dispositivos legais de orientações das políticas públicas e educacionais para o Ensino Médio no Brasil desde os anos 1990 até 2014; o pesquisador trata da educação integral em tempo integral no capítulo II “Ensino Médio em Tempo Integral: entre aparência modificada de ‘mais do mesmo’ e a construção da essência de um projeto inovador de formação em nível médio para a juventude brasileira” (RODRIGUES, 2015, p. 63-67). O projeto de escola pública de tempo integral, segundo Rodrigues (2015, p. 76), “em alguns momentos confunde-se e/ou se torna sinônimo de educação integral [...]”.

A dissertação de mestrado de Edilene Eva de Lima, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, intitulada “Movimentos de Mudança Curricular nas Experiências da Educação Integral em Redes e Escolas Públicas de Santa Catarina”, apresentada no Quadro 4 do [apêndice A](#), traz importantes conceitos de currículo, e educação em tempo integral de pesquisadores como José Gimeno Sacristán, José Carlos Morgado e Jaqueline Moll. As análises acerca das mudanças curriculares realizadas por Lima (2015) contribuem para refletir as análises desta investigação. De acordo com a pesquisadora, a flexibilidade curricular da educação integral no contexto pesquisado, como atividades no contraturno ou até mesmo um redesenho curricular que envolve toda a dinâmica escolar, não apontam avanços significativos para a matriz curricular da educação integral que, embora envolva grandes esforços, continua sendo um desafio (LIMA, 2015).

A dissertação de mestrado de Francisco Roberto da Silva de Carvalho, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, apresentada no Quadro 5, do [Apêndice A](#), intitulada “Educação Integral no Município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral”, chama à atenção especialmente a questão de pesquisa “Como se desenvolve o Currículo na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, no Programa Escola do Novo Tempo?”. Essa questão é uma importante discussão sobre a educação integral no contexto das novas

políticas educacionais, com análise do currículo trabalhado numa escola de Ensino Médio, pública estadual, com Educação Integral em tempo integral, corrobora com as investigações acerca da autonomia curricular.

A pesquisa de Kelly Tavares Dias, já mencionada na primeira consulta, também é resultado da busca com os descritores “Política Curricular” e “Ensino Médio Integral em Tempo Integral”. A busca dos descritores desta combinação com delimitadores não trouxe nenhuma pesquisa relacionada.

Na busca da combinação “Projeto Político Pedagógico” e “Ensino Médio Integral em Tempo Integral” trouxe 1.052.366 trabalhos. Destes, analisados os 20 primeiros, correspondem à primeira busca realizada, com os descritores “Políticas Curriculares” ou “Políticas Públicas Curriculares”, “Projeto Político Pedagógico”, “Autonomia Curricular” e “Ensino Médio Integral em Tempo Integral”, que resultou em 18 produções. Dessas produções, 16 eram de mestrado e 2 produções eram de doutorado. Ao realizar as leituras, observou-se que somente 2 eram significativas para esta pesquisa, a de Kelly Tavares Dias, intitulada “Escola em Tempo Integral, Educação Integral e Currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte”, e a de Antonio Torquato da Silva, intitulada “Desafios do Ensino Médio no Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Educação Integral”.

Na busca da combinação “Projeto Político Pedagógico” e “Autonomia Curricular”, foram relacionados 473.039 trabalhos. Ao refinar a busca com os delimitadores, apenas 6.440 trabalhos foram encontrados. Analisados os 20 primeiros, 17 pertencem a programas de mestrado e 3 pertencem a programas de doutorado, todos ligados à Educação, porém nenhum com relevância para esta pesquisa.

As investigações realizadas no Portal Capes, revelaram que as pesquisas apresentaram conceitos de currículo, projeto político pedagógico, autonomia, educação integral. Esse balanço de produções trata, principalmente, no que diz respeito à educação integral, da integralidade de tempo versus a formação humana integral. Questões relacionadas à integralidade têm ênfase nas discussões das pesquisas apresentadas.

Deste balanço de produções emerge a urgência em investigar e discutir aspectos relacionados às políticas curriculares, as possibilidades e impedimentos da construção da autonomia curricular com a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI e os impactos de uma política regulada para a reforma da educação.

Pesquisas que abordem a construção da autonomia curricular, o projeto político pedagógico e novas políticas curriculares para o Ensino Médio merecem ser desenvolvidas, pois se considera necessário conhecer a implementação das recentes políticas, suas repercussões a fim de provocar discussões e reflexões voltadas para a melhoria na educação básica.

As reformas curriculares, como a que está em processo de implementação no Ensino Médio em Santa Catarina, são decorrentes de políticas educacionais cada vez mais descentralizadas, e que têm como pressupostos a flexibilização e a autonomia. Diante dessas reformas curriculares, surgiram as seguintes indagações relacionadas à questão principal: Como é realizado o processo de revisão do PPP da escola diante das novas políticas curriculares? Quais os desafios dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico? De que forma os professores participam desse processo? Como ocorre a autonomia curricular docente na reestruturação do Projeto Político Pedagógico? Como os professores percebem que o trabalho coletivo na construção de um projeto político pedagógico pode desenvolver a autonomia curricular? O que os professores entendem por autonomia curricular? Em quais situações o professor faz uso do poder de decisão (autonomia curricular) na prática pedagógica?

A partir dessas questões, o objetivo da presente pesquisa é investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica considerando o Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

Para contemplar toda demanda da proposta e investigar a possibilidade de construção da autonomia curricular do professor no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado “O Percorso Metodológico: as marítimas águas consagradas” que traz especificações da pesquisa, são apresentadas as questões de pesquisa que são abordadas em cada eixo de investigação do questionário, para tratar do percurso metodológico,.

Em “A Globalização e as Políticas Curriculares, essas navegações que o mundo canta”, segundo capítulo desta produção, os teóricos que fundamentam a discussão acerca do movimento da globalização, os novos modos de ação do Estado e como isso afeta as políticas

são: Ball (2005, 2011), Dale (2010). Sobre os aspectos teóricos relacionados ao Currículo, Autonomia Curricular, políticas curriculares e como elas têm sido afetadas pela globalização, Morgado (2000, 2002, 2011, 2013), Pacheco (2008), Sacristán (2013) e Apple (2011), são os autores que fundamentam a produção. Voigt (2018), Leite (2002) e Veiga (2002), apresentam reflexões sobre a importância um projeto para a escola nos contextos locais.

O terceiro capítulo consiste num estudo do histórico do Ensino Médio e das políticas curriculares para este nível de ensino da Educação Básica. Inicialmente, em “Políticas Curriculares do Ensino Médio: movimentos que levam ao EMITI e ao *locus* da pesquisa” é feito um breve levantamento histórico das propostas e as políticas curriculares implementadas em nível nacional, no estado de Santa Catarina e especificamente no *locus* da pesquisa – Joinville - SC. Em seguida será apresentado o universo da pesquisa, as escolas da rede pública estadual de Joinville - SC que adotaram o EMITI.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e análises a fim de compreender as percepções dos professores sobre a construção da autonomia curricular no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico do EMITI.

## CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO, *as marítimas águas consagradas*

### Canto I

19.  
Já no largo Oceano navegavam,  
As inquietas ondas apartando;  
Os ventos brandamente respiravam,  
Das naus as velas côncavas inchando;  
Da branca espuma os mares se mostravam  
Cobertos, onde as proas vão cortando  
As marítimas águas consagradas,  
Que do gado de Próteu são cortadas,<sup>17</sup>.

Chega o momento de navegar, deixar os melindres e temores e, “Das naus as velas côncavas inchando”, em pleno mar investir em “As marítimas águas consagradas<sup>18</sup>” da educação, e inicia-se a investigação. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva metodológica qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986), permitindo ao investigador contato direto com o contexto ou ambiente estudado, possibilitou obter dados no processo investigativo de modo descritivo. A abordagem qualitativa muito tem contribuído para as pesquisas em Educação. Segundo Gatti e André (2010, p. 9),

o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

O método qualitativo, por um lado permite considerar o contexto e as influências nas relações no decorrer do desenvolvimento dos acontecimentos que podem interferir no modo como os professores, no caso desta investigação, se veem como sujeitos ativos ou não, e como percebem o meio em que atuam. Por outro, exige conhecimento aprofundado do contexto histórico, da realidade social, dos conceitos e sensibilidade para analisar e construir inferências, com “atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas

---

<sup>17</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto I, Estrofe 19, Instituto Camões. 4ª edição. 2000.

<sup>18</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto I, Estrofe 19, Versos 4 e 7, Instituto Camões. 4ª edição. 2000.

experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3).

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que nos permitiram investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica considerando o Ensino Médio Integral em Tempo Integral em duas escolas que aderiram ao programa do EMITI no município de Joinville-SC.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética ([Anexo A](#)), o primeiro contato com a 22ª. Gerência de Educação (2018), Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (2019), aconteceu diretamente com a gerente de educação que, receptiva, tomou conhecimento do projeto e de imediato concordou com a pesquisa, enfatizando a importância de se realizar em instituições estaduais de ensino, a fim de identificar o que está “dando certo” e o que pode melhorar na educação estadual. Os documentos legais foram assinados pela gerente de educação que autorizou realizar a investigação, com os professores que atuam no programa, nas duas escolas contempladas com o EMITI em Joinville-SC.

Ainda na Gerência de Educação, a coordenadora do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville, disponibilizou, via e-mail, os materiais utilizados no programa EMITI, os chamados Cadernos de Sistematização. A análise de documentos, de acordo com Ludke e André, (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”. Neste sentido, o estudo e a análise dos materiais, a exemplo dos cadernos disponibilizados pelo IAS para o EMITI, permitiu relacionar as informações e orientações dos documentos, com os dados coletados por meio da aplicação do questionário. Ludke e Andre (1986), enfatizam ainda a relevância desta fonte de informações que pode ser consultada diversas vezes e colabora com outros instrumentos de coleta de dados, como é o caso do questionário aplicado aos professores nas escolas que oferecem o EMITI em Joinville.

Para realizar a pesquisa nas instituições de ensino contempladas com o programa, no primeiro momento foi agendado horário para apresentar o projeto de pesquisa à direção de cada unidade escolar contemplada com a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo

Integral. As reuniões com as equipes diretivas aconteceram na data e no horário agendado e, conhecedoras da proposta, assinaram os documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e ficou definida a data da aplicação do instrumento de coleta de dados na instituição para os dias 31 de outubro e 7 de novembro de 2018, nas escolas A e B respectivamente.

O questionário, para atender ao objetivo geral de investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica considerando o Ensino Médio Integral em Tempo Integral e favorecer a organização da pesquisa, *a priori*, contou com questões norteadoras, organizadas em três eixos, conforme o Quadro 5 a seguir .

**Quadro 1 – Apresenta as questões de pesquisa que são abordadas em cada eixo de investigação do questionário.**

<b>Eixos</b>	<b>Questões</b>
<b>Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico</b>	Como os profissionais da educação participam da adequação do Projeto Político Pedagógico?
	Como é realizado o processo de revisão do PPP da escola diante das novas políticas curriculares?
	Como ocorre a autonomia curricular docente na reestruturação do Projeto Político Pedagógico?
<b>Autonomia do Professor no planejamento</b>	Como os professores percebem que o trabalho coletivo na construção do PPP permite desenvolver a autonomia curricular no planejamento?
	De que forma os professores participam desse processo?
	Os professores têm autonomia para fazer escolhas ao construírem o planejamento da sua disciplina?
	Os planejamentos são construídos com base no projeto político pedagógico da escola?
<b>Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica</b>	Como os professores (re) significam a prática pedagógica fazendo uso da autonomia ou poder de decisão na prática
	Como os professores percebem que o trabalho coletivo na construção de um projeto político pedagógico pode desenvolver a autonomia curricular?
	O que os professores entendem por autonomia curricular?
	Em quais situações o professor faz uso do poder de decisão (autonomia curricular) na prática pedagógica?

Fonte: Autora (2019)

O questionário, utilizado para coleta de dados, conforme [Apêndice A](#), foi o instrumento escolhido por possibilitar, de acordo com Morgado (2000, p. 122), “tratar a

informação de uma forma estandardizada permitindo a comparabilidade dos elementos apurados” e viabiliza revisitar as informações o número de vezes que a pesquisadora julgar necessária. Composto por questões abertas e fechadas, o questionário está organizado com base nos eixos estabelecidos.

Para as perguntas fechadas, foi utilizada escala de valores denominada *Likert*, que varia da máxima discordância à máxima concordância, organizada em cinco níveis. Por se tratar de estudo da percepção e participação dos professores na construção da autonomia curricular no processo de readequação do projeto político pedagógico, Morgado (2018) orienta para a utilização de questões fechadas, as tipificadas para pontuação, com escala de níveis de tipo *Likert* que permitem verificar o grau de concordância do inquirido com relação a cada uma das afirmações. Para questões abertas, *a priori* categorizadas em quatro tipos: importância do Projeto Político Pedagógico para o trabalho docente, a participação do professor na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, os desafios do professor no EMITI, e por último, em quais aspectos os professores percebem exercer a autonomia curricular, foi solicitado ao professor que se manifestasse livremente sobre a questão proposta.

O instrumento de pesquisa foi aplicado com dois professores, mestrandos em fase final do curso, a fim de discutir as questões propostas para avaliar a confiabilidade e validar o instrumento de coleta de dados. Após a validação, o questionário foi aplicado, conforme agenda, nos dias 31 de outubro e 7 de novembro de 2018, aos professores que fazem parte do quadro de profissionais do magistério que atuam nas duas escolas de Ensino Médio contempladas com o EMITI em Joinville - SC.

As escolas contempladas com o programa Ensino Médio Integral em tempo integral que, embora localizadas em bairros diferentes, situam-se na zona leste, área de característica industrial de Joinville, a maior cidade do Estado de Santa Catarina.

A primeira escola pesquisada, aqui intitulada Escola A, contava, no período da pesquisa, com 493 alunos distribuídos em: 72 alunos nos anos finais Ensino Fundamental e 421 alunos no Ensino Médio. Estes números foram obtidos por meio de contato com a coordenadora do programa na escola, que recebeu a pesquisadora na instituição, e a conduziu à sala de reunião pedagógica para apresentar a pesquisa aos professores que, embora em número reduzido, participavam da reunião de planejamento.

Após explanação sobre a pesquisa a ser aplicada, foi entregue aos professores o Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para leitura e, se de acordo assinavam para posterior aplicação do questionário. Dos 20 professores do programa, apenas 12 professores presentes, e destes, 9 responderam ao questionário e 3 não aceitaram participar devolvendo o formulário sem nenhum registro. O número reduzido de profissionais justifica-se, segundo a coordenadora pedagógica do EMITI, pelo fato de muitos dos professores buscarem nova oportunidade de trabalho na escolha de aulas na Gerência de Educação, visto que o número de alunos que faziam parte do programa apresentava redução significativa, o que poderia resultar no encerramento do curso. Na oportunidade em que foi aplicada a pesquisa, também foi solicitado o Projeto Político Pedagógico da instituição, que não foi disponibilizado, nem encaminhado pela coordenação da escola.

A segunda escola pesquisada, aqui intitulada Escola B, contava, de acordo com a coordenadora do programa, no período da pesquisa, com 803 alunos distribuídos em 474 alunos no Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, 182 alunos no Ensino Médio e 147 alunos no EMITI.

O PPP solicitado foi disponibilizado via e-mail para a pesquisadora realizar os estudos necessários. Datado de 2018, o projeto político pedagógico apresenta histórico atualizado com números e índices, e as concepções da instituição de ensino. O documento conta com uma terceira parte intitulada “Proposta Curricular”, que aborda todos os níveis de ensino da Educação Básica oferecidos na escola, legislação, aspectos curriculares, projetos, programas e núcleos da escola, sistema de avaliação e atendimentos especializados. Compreende ainda a apresentação das dimensões física, financeira, administrativa. O documento dispõe de planejamento anual da instituição com “metas, ações e responsáveis” (grifo nosso). Especificamente sobre o programa Ensino Médio Integral em tempo integral, implementado na escola no ano de 2017, o documento traz o subtítulo “Organização do Ensino Médio Integral em tempo integral” que apresenta, de modo superficial, em três subtítulos, “Como funciona”, os “resultados” (no caso do Estado no ano de 2017), e a “Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio”. O documento traz número de alunos, frágeis especificações de profissionais que atuam exclusivamente no programa, e indica anexos que não foram encontrados ao final do documento. Evidencia-se atualização anual no documento, mesmo com a fragilidade como é abordado o EMITI no PPP da escola, sem contemplar cada profissional que atua exclusivamente no programa, questões curriculares, entre outras especificidades. Tais fatores podem ser indicadores da significativa regulação dos órgãos superiores e a falta de trabalho coletivo nas construções, a não participação docente nas

discussões para reelaboração do Projeto Político Pedagógico e definição dos objetivos do programa.

Nesta instituição B, a pesquisadora foi recebida na secretaria da escola que a encaminhou à sala de planejamento. Participavam da reunião: a direção, a coordenação e todos os professores do EMITI. A receptividade dos profissionais surpreendeu e, após explanação sobre a pesquisa a ser realizada, foi entregue aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para leitura e, se de acordo assinavam para posterior aplicação do questionário. Dos 20 professores presentes, 19 responderam ao questionário e apenas 1 devolveu o questionário sem nada registrar.

Após a aplicação do questionário nas escolas, o material foi organizado e analisado. Para as perguntas fechadas, os dados foram organizados em tabelas e gráficos. A organização dos números possibilitou a verificação dos percentuais, da máxima concordância à máxima discordância, conforme escala *Likert* utilizada, que permitiu análise comparativa entre os percentuais, e ainda, relacionar com a teoria.

Para as perguntas abertas, as respostas foram transcritas em tabela, a priori categorizadas em quatro tipos: importância do Projeto Político Pedagógico para o trabalho docente; a participação do professor na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico; os desafios do professor no EMITI; e por último, em quais aspectos os professores percebem exercer a autonomia curricular.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário foi realizada conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Por meio da análise de conteúdo, foi possível interpretar os dados, e inferir reflexões e hipóteses nas questões abertas. Conforme a autora, na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 1979).

Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens que possibilita...

[...] uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...] entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre a linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 13).

Ferraço e Carvalho (2008) defendem que compreender o conjunto de teorias e conceitos constitui recurso indispensável para apoio orientador e aporte para a análise dos dados coletados na pesquisa. A análise e interpretação dos dados coletados permite a compreensão das informações em determinado contexto.

De posse dos resultados da aplicação do questionário, os resultados das perguntas fechadas foram organizados em tabelas e gráficos, conforme categorias estabelecidas *à priori*, para fins de visualização e interpretação das informações. Nos resultados das perguntas abertas, conforme cada categoria elencada, foram identificados padrões e recorrências. Esses resultados, no diálogo com a teoria, permitiram análises complexas, requerendo atenção, criticidade e estudos a partir de diversos pontos, assim como a estudiosa da literatura Rebeca Fuks, entende o estilo da narração d’Os Lusíadas, onde a narrativa começa *in medias res*, ou seja, parte do meio da ação para então voltar a narrar para trás (FUCKS, 2018). É a partir de análises, segundo Gatti (2012, p. 22) “que a pesquisa educacional poderá avançar e produzir conhecimentos mais pertinentes e referenciais mais confiáveis não ficando ao sabor de circunstâncias ou da superficialidade com que as questões são postas nas demandas ou a partir delas”.

## CAPÍTULO II – A GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS CURRICULARES, *essas navegações que o mundo canta*

### Canto V

4.

Assim fomos abrindo aqueles mares,  
Que a geração alguma não abriu,  
As novas ilhas vendo e os novos ares,  
Que o generoso Henrique descobriu  
De Maurítânia os montes e lugares,  
Terra que Anteu num tempo possuiu,  
Deixando à mão esquerda; que à direita  
Não há certeza doutra, mas suspeita  
[...]

94.

Trabalha por mostrar Vasco da Gama  
Que essas navegações que o mundo canta  
Não merecem tamanha glória e fama  
Como a sua, que o céu e a terra espanta  
[...].

### Canto I

20.

Quando os Deuses no Olimpo luminoso,  
Onde o governo está da humana gente,  
Se ajuntam em consílio glorioso,  
Sobre as cousas futuras do Oriente.  
Pisando o cristalino Céu fermoso,  
Vêm pela Via Láctea juntamente,  
Convocados, da parte de Tonante,  
Pelo neto gentil do velho Atlante<sup>19</sup>

As transformações que emergem do movimento globalizado refletem em diversas áreas “*Que geração alguma não abriu*”. Junto com as mudanças entrecruzam perplexidades que “*Não há certeza doutra, mas suspeita*”. Neste capítulo possibilita percorrer conhecimentos “*que essas navegações que o mundo canta*”, velejar os novos modos de ação do Estado e as políticas educacionais (CAMÕES, 2000, Canto V, estrofe 4, versos 2 e 8, estrofe 94, verso 2, *grifo nosso*). Serão discutidos os aspectos teóricos relacionados ao

---

<sup>19</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto V, Estrofes 4 e 94, Canto I estrofe 20. Instituto Camões. 4ª edição. 2000.

No poema épico Os Lusíadas, Camões narra as conquistas do povo português na época das grandes navegações. No excerto, as contribuições dos versos no relato das navegações são significativas. Os avanços nas comunicações e tecnologias, séculos XIX e XX, permitem “navegações” transnacionais, adentrando fronteiras, compartilhando culturas, estreitando relações. São as conquistas da Globalização.

Currículo, às políticas curriculares e como elas têm sido afetadas pela globalização. Dos contextos globais “*Onde o governo está [...]*”, vamos aos locais “[...] *da humana gente*”, considerando as características imediatistas das políticas educacionais que, pensadas de modo centralizado, são impostas verticalmente aos profissionais nas instituições de ensino (CAMÕES, 2000, Canto I, estrofe 20, verso 2, *grifo nosso*), que demandam autonomia curricular e um Projeto Político e Pedagógico para a escola.

Os avanços tecnológicos e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais estão associadas ao processo de globalização que caracteriza uma nova ordem mundial. As múltiplas faces da globalização, segundo Oliveira (2000), apresentam entrelaçamentos nas diversas áreas e implicam novas construções sociais e reformas educacionais. Para Moreira e Kramer (2007), a pluralidade de aspectos relacionados ao processo de globalização, reflete, na nova ordem mundial, novas configurações para a educação em geral, para as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente. O fenômeno da globalização resulta em novos encadeamentos transnacionais que ultrapassam as fronteiras e afetam as decisões do Estado.

As incontáveis possibilidades da relação entre globalização e educação evidenciam, segundo Dale (2010), a premissa de que a globalização representa uma ruptura. As novas formas de gestão pública fomentam uma educação regulada que envolve o Estado, a comunidade e organismos externos, com desafios globais para atender às exigências, especialmente neoliberais, que invadem os sistemas educacionais. A relação Globalização, Estado e Educação se intensifica à medida que novas pretensões políticas e econômicas exigem transformações sociais. Diante desse cenário globalizado, quais os efeitos da globalização para a educação nacional?

A face política da globalização reverbera o debate em torno da governabilidade<sup>20</sup> do Estado e, com a criação de organismos autônomos constituídos, regulação e domínio de corporações transnacionais, abarca um cenário de governança<sup>21</sup> (OLIVEIRA, 2000). A proximidade entre educação e a lógica de mercado, a partir dos processos de globalização, implica uma nova forma de operar o sistema educacional, de maneira descentralizada do

---

<sup>20</sup> Governabilidade: capacidade e/ou condições sistêmicas e institucionais sob as quais se dá o exercício do poder do Estado de intervir em características do sistema político, a forma de governo, as relações entre os Poderes, o sistema de intermediação de interesses, em processos e esferas sociais, a fim de implementar políticas públicas (SANTOS, 1997).

<sup>21</sup> Governança: refere-se a *modus operandi* das políticas governamentais que inclui questões ligadas ao formato político-institucional dos processos decisórios, à definição das relações público/privado nas políticas, à participação e descentralização, aos mecanismos de financiamento das políticas e ao alcance global dos programas. (SANTOS, 1997).

poder do Estado, mas com regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Dale (2010) entende a governança na educação como a substituição do pressuposto de que o Estado governa o sistema educacional com controle e coordenação de todas as atividades educacionais. O que ocorre é que essas atividades são construídas e ministradas por novos agentes, instituições privadas e terceirizadas vinculadas ou não a organismos internacionais e assim, o novo papel do Estado é o de regulador do sistema.

Em meio às transformações e às novas formas de “governar” a educação, o Estado continua sendo, como aponta Dale (2010), o coordenador em último recurso a agir e retomar o controle quando os outros agentes da governança falham na nova gestão pública. Diante da supranacionalidade, de onde se dirigem todos os agentes nesta nova forma de governança, é dever de o Estado garantir a educação em circunstâncias de insucessos nas parcerias público-privadas. A dinâmica multiescalar da governança educacional abordada por Dale (2010) está representada na figura a seguir:

Figura 1: Governança educacional multiescalar

INSTITUIÇÕES DE COORDENAÇÃO	ATIVIDADES DE GOVERNANÇA			
	FINANCIAMENTO	PROPRIEDADE	FORNECIMENTO	REGULAÇÃO
ESTADO				
MERCADO				
COMUNIDADE				
"LAR"				

Fonte: Dale (2010)

A estrutura da figura 1 apresenta, na parte superior, uma escala de governança relacionada à globalização que permite identificar a escala de influência que parte da supranacionalidade (global), passa pela nacionalidade e chega aos contextos locais com a subnacionalidade. A imagem frontal, que trata das relações entre as instituições ou grupos de interesse e as áreas de atuação, está imbricada de alternativas que a figura escalar permite

relacionar. Apresenta ainda múltiplas possibilidades de gerir a educação. Para Dale (2010, p. 1106),

Não é mais apenas um Estado nacional, nem um Estado executivo eficiente, mas continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham (como vimos em muitos casos de fracassos de parcerias público-privadas, por exemplo). E continua sendo o único recurso quando os problemas centrais parecem não estar resolvidos (e os acontecimentos dos dois últimos anos devem certamente ter convencido do contrário os que duvidavam dessa última alegação).

Ao pensar o processo de governança, todas as atividades apontadas podem ser responsabilidade do Estado (financiamento, propriedade, fornecimento, regulação); para as instituições ligadas ao mercado, que é possível relacionar à modalidade de Ensino Médio investigada nesta pesquisa, apenas a atividade “fornecimento de serviços” pode ficar integralmente sob a responsabilidade do mercado que, em parceria com o Estado, pode colaborar com a atividade “regulação”. A atividade que apresenta maior possibilidade de influências é a “regulação”. Esta atividade está condicionada às decisões da comunidade que pode aderir ou não ao proposto, ao mercado que em parceria com o Estado colabora na implementação de sistemáticas de controle, e ao Estado que obrigatoriamente tem a atividade “regulação” sob sua responsabilidade, seja com a colaboração de alguma instituição ou executando individualmente o controle.

As ideias de competitividade, eficiência e equilíbrio macroeconômico, da economia também se estendem à educação com a globalização, como processo transnacional. As influências do mercado mundial chegam ao sistema educacional trazendo uma nova forma de gestão educacional, gerencialista, apontada como solução para os problemas da educação nacional. O viés neoliberal das intervenções do Estado a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência, embora haja um discurso de descentralização na educação, deve ser visto, segundo Hypólito (2010) como uma política de regulação, em que o Estado age como controlador. Para Dale (2010), o novo modelo de gestão da educação, empreendido pelos grupos de interesse, contemplam a reconstrução do sistema utilizando-se do Estado para atender os próprios objetivos, com ideias conceituais acerca da emancipação, valores e regramentos que condicionam a formação para os princípios neoliberais.

Nessa nova forma de organização, o Estado regulador delega a agentes externos, como fundações e instituições ligadas ou não a organismos internacionais, as decisões sobre a

organização e os procedimentos dos sistemas educacionais sob sua territorialidade. Esse processo é baseado em princípios neoliberais onde “o modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado [...] em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (FREITAS, 2016, p. 140). A reforma educacional preconiza um modelo de gestão gerencialista, que tem como base novas parcerias, processo de descentralização, um sistema de avaliação com indicadores de eficiência e foco nos resultados e na qualidade. Esse arcabouço educacional político neoliberal das reformas educativas chega às instituições escolares com um discurso decorrente do fenômeno da economia mundial, baseada no conhecimento e que exige uma nova forma de organizar, conceber e desenvolver a educação (HYPÓLITO, 2010). Com objetivos de mercado aplicados à educação, uma boa gestão implica, no âmbito neoliberal, uma política de eficiência:

Não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites, o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização - aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos - e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresas, a excelência, qualidade eficiência (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 199).

O gerencialismo para Ball (2005), visto como instrumento para implementar a cultura empresarial competitiva no setor público, tem sido o principal meio para realizar reformas na estrutura e na cultura dos serviços públicos. Introduzindo novas orientações, o gerencialismo dissolve os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas instituições de ensino, resultando em sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005), nos quais gestão e desempenho andam entrelaçados. Essa proposta de perspectiva mercadológica torna-se mais efetiva, segundo Hypólito (2010), a partir de 2000, quando o discurso educacional aborda flexibilização e autonomia na forma de gestão das instituições de ensino e com início das parcerias público-privadas. Um exemplo de autonomia na forma de gestão de escolas, ocorrido em Porto Alegre, na rede municipal de ensino, é investigado por Santos *et al* (2018), que discutem a falta de proposição de orientações teórico-metodológicas e de debates sobre o campo do currículo, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que se ausentou das discussões curriculares. Esse processo se caracterizou, conforme apontam as autoras, como uma “política curricular do vazio”, onde “as escolas passaram a conduzir individualmente seus processos curriculares” (SANTOS *et al*, 2018, p. 772). A situação gerou agravamento no

desenvolvimento do trabalho pedagógico em determinadas regiões da capital gaúcha que, além das dificuldades vividas no contexto social, político, histórico e econômico, não contava com apoio da Secretaria Municipal de Educação.

A exemplo do que ocorreu em Porto Alegre, mudanças implementadas por reformas não tratam apenas de tecnologias, estruturas e práticas. Trata-se de uma nova forma de relações e subjetividades, onde estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação (BALL, 2005). A ideologia mercadológica contemplada nas recentes políticas educacionais, cria nas escolas uma nova identidade construída a partir do pensamento hegemônico globalizado, influenciada pelos princípios da competitividade e do consumismo. As implicações nas políticas curriculares, visto que as discussões acerca de “globalização e identidade nos espaços escolares e nos terrenos da organização curricular na forma e conteúdo da escolarização, implica debater as estruturas mundiais hegemônicas” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 372), não exigem currículos particulares, mas orientam no sentido de definir o que não é do interesse do capital.

O tema central de discussão na teorização crítica sobre currículo é o potencial analítico e político do conceito de ideologia, que “está no centro do processo de aprender e compreender as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais nas instituições educacionais: falar de currículo é falar de ideologia” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 34).

Neste sentido, Apple (2006) sustenta que as relações são iminentes entre o grupo hegemônico que detém o poder político, econômico e cultural. Para o autor, o modo como se estrutura e desenvolve a construção do conhecimento e a educação, se estreita no currículo, instrumento de influência e dominação. As influências dos grupos de interesse com relação às ideias, valores, atitudes, objetivos, no sistema educacional, tornam o currículo, enquanto projeto cultural, social e político, um projeto construído na base de ideologias globalizadas (PACHECO, 2005).

Os interesses dos grupos hegemônicos envolvem sistemas burocráticos que resultam em tensões e disputas no campo do currículo, buscando meios para controlar o fazer pedagógico, fazendo com que os professores deixem os compromissos com a formação humana e passem a atender uma lógica competitiva e de cumprimento de metas. Este viés por resultados, que tem direcionado a educação, compromete a formação dos estudantes e tem como principal objetivo a manutenção destes grupos (APPLE, 2006).

Essa lógica gerencialista construída a partir de parcerias e de uma base comum, pode resultar num movimento contrário ao que se busca e impede a concretização de um projeto emancipatório e coletivo de educação com formação humana e integral. Neste sentido, o funcionamento do sistema educacional está na contramão de um projeto amplo de educação que contemple os conhecimentos e garanta de uma formação básica, que somente os agentes educativos, no caso professores, que conhecem o contexto e a realidade têm competência para implementar. Essa lógica impede a concretização de um projeto emancipatório, coletivo.

## **2.1 - O currículo e as políticas curriculares**

Num cenário globalizado, o currículo é campo de disputas por contemplar o conjunto de conhecimentos e intenções políticas e culturais que influenciam na formação dos sujeitos e na organização social. As escolhas realizadas nas instituições de ensino com relação ao que e como será ensinado é baseada em pressupostos econômicos e ideológicos (APPLE, 2006). O currículo é um mecanismo de controle social e de concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada (SACRISTÁN, 1998).

Respeitando-se os contingentes legais que balizam as construções curriculares, a definição do currículo deve contemplar as funções da própria escola considerando o momento político, histórico e social da instituição para o nível de escolarização a que se destina. Sua construção coletiva, com base no contexto social em que a escola está inserida e os ajustes do currículo em relação às identidades e características da realidade escolar, garantem, segundo Sacristán (1998), ações docentes que promovem a melhora da prática pedagógica. De acordo com o autor, se considerarmos o currículo como práxis, teremos uma função socializadora e cultural da escola por meio de objetivos construídos e propostos coletivamente. Nesse processo, ao considerar as condições estruturais, de organização da escola e as ideias e concepções dos docentes que nela atuam, é possível pensar a educação como um processo de transformação educacional (SACRISTÁN, 1998).

Pacheco (2005) conceitua o currículo como conjunto de experiências planejadas no âmbito da escolarização, que vincula aprendizagem aos planos de ensino. Numa perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos contextos de decisão, é um projeto intencional a ser executado na instituição de ensino. O autor alerta para as tensões institucionais ou organizacionais na construção curricular: “currículo é uma construção ampla de intenções e

práticas que coexistem de uma forma nem sempre coerente, porque se encontram alicerçadas em conflitos, em função de um projeto de formação pertencente a uma dada organização” (PACHECO, 2005, p. 59).

O desenvolvimento curricular “resulta da intersecção de decisões ao nível dos contextos político, administrativo, de gestão e de realização com as dinâmicas que são construídas por professores, alunos, pais e outros interveniente no âmbito dos diversos contextos” (PACHECO, 2005, p. 59). Algumas questões permitem pensar a construção curricular: o que define um currículo? O currículo abarca todos os conhecimentos que devem ser construídos? Quais aspectos sociais, culturais, científicos, económicos ou emocionais cabem no currículo? Quem define o currículo e quem implementa?

Para refletir sobre estas questões, partimos do pressuposto que o currículo é dinâmico, histórico e construído coletivamente, um projeto de escolarização que reflete a construção de conhecimentos e a função social e a cultura da escola em determinado momento. Instrumento norteador do sistema educativo, o currículo é, segundo Morgado (2000, p. 75), “um (des) constructo organizado em função de pressupostos sociais, económicos, políticos e culturais, veiculando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e seleccionados da própria sociedade”. Pensar o currículo escolar consiste em presumir o conhecimento que se quer construir e o sujeito que constituirá a sociedade.

A construção curricular exige, de acordo com Sacristán (1998) discussões coletivas, por parte dos agentes, para deliberar efetivamente com relação à época e à realidade em que a instituição se encontra, visto que as implicações no campo curricular são processuais e, por se tratar de um espaço de relações de poder, perpassam a historicidade, as intervenções docentes, interesses políticos, além de estar condicionado evidentemente a um plano de governo.

Partindo desse contexto, o currículo abarca as transformações geradas pela globalização e os fundamentos das políticas públicas para o campo da educação, onde organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado são protagonistas das reformas educacionais e, tendo as políticas curriculares, o currículo e a gestão institucional, intimamente ligados e alvo de interesses. No campo educacional o processo de implementação de novas políticas curriculares e reformas passa por debates e transformações acerca da incidência do poder das políticas, se centralizadas ou descentralizadas, nível central ou nível local.

Na lógica *top down* das políticas dos anos 60 e 70, numa perspectiva centralizada, que pressupunha a implementação de cima para baixo, com a exclusiva concepção e operacionalização da política curricular no poder central, e sobressaia a democratização escolar e social na escola, com a responsabilização docente para a implementação de orientações e programas, numa evidente relação de poder e disputa hegemônica, com programas de planificação, centralização educativa e uniformização da formação (PACHECO, 2000b).

Nos anos 80 e 90, destaca-se o papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular, uma lógica *bottom-up* de inovação, os projetos de ação e a diversificação da formação, de baixo para cima, quando regulação e acompanhamento fazem parte do sistema e é dada grande importância à participação dos agentes, não apenas no estágio de escrita e formação no poder central, que contribui para que a política se efetive (PACHECO, 2000b).

Numa terceira perspectiva, centralizada e descentralizada, e vice-versa. Segundo Pacheco (2000b), na centralizada e descentralizada prevalece a política curricular descentralizada, com prática curricular autônoma nos discursos e nos textos das práticas curriculares, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos” (PACHECO, 2000b, p. 143). Ou, a política descentralizada e centralizada, com protagonismo dos profissionais e instituições locais, conta com descentralização tanto nos discursos como nas práticas curriculares, mediante regulação e controle da administração central. Esta terceira abordagem, ainda menos difundida, denominada *middle out* que além de se perceber as ações de cima para baixo ou vice-versa, evidenciam-se as condições a partir do núcleo para suas extremidades (PACHECO, 2000b).

No caso desta pesquisa que trata das políticas para o Ensino Médio, nos deparamos com um campo educacional em processo de implementação de novas políticas curriculares e reformas. Observa-se que a relação entre os efeitos da globalização na política nacional e as implicações na construção curricular local, aponta instrumentos centrados no desenvolvimento econômico, característica dos princípios da política neoliberal de mercado. Ancorada em preceitos políticos e econômicos, e de padronização, a reforma curricular objetiva a formação para o campo de trabalho, numa perspectiva mercadológica, na ideia de que o sistema de mercado, com objetivos capitalistas e neoliberais, pode resolver os problemas no sistema de ensino.

Presente a partir dos pressupostos econômicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de *performance* num quadro de qualificação definido em *standards* (PACHECO, 2011, p. 382).

Nesta perspectiva, no que diz respeito às reflexões acerca das políticas públicas, Mainardes e Marcondes (2009), questionam inclusive a utilização do verbo “implementar” que, para os autores, reflete num movimento em direção à prática de maneira direta, num processo linear. Stephen J. Ball, em 2007, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) ressalta que traduzir políticas em práticas é um processo de extrema complexidade.

[...] as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Da mesma forma, Pacheco (2011, p. 380) entende que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos”.

Pensando sobre as intervenções, pode-se apontar que a descentralização das decisões no sistema educacional, uma ferramenta sugerida pelo Banco Mundial na implementação das reformas educacionais, possibilita ao Estado, por meio de políticas públicas, delegar responsabilidades sem perder o controle da orientação formativa da sociedade que representa uma nova forma de gerir a educação de forma regulada. Desta forma, em acordo com o poder público, as reformas são ditadas por organismos internacionais com interesses econômicos vinculados ao capital. Segundo Morgado (2000, p. 72), “é a expressão da vontade política do Estado, que concede parte dos seus poderes, mas que retém uma importante função reguladora”.

À mercê dessas influências externas, a educação brasileira sofre com processo de

transformação na gestão e nas políticas curriculares das instituições escolares nacionais, assim como relata Morgado (2010) acerca das instituições de ensino portuguesas que se configuram “mais como locais de execução de medidas oriundas do seu exterior do que como espaços de decisão política e curricular” (MORGADO, 2010, p. 16).

Essas influências interferem no sistema educacional, notadamente burocrático e controlador, contemplam políticas que apontam para um currículo com compromisso de formar pessoas competitivas para trabalhar no desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico e na construção de uma sociedade com cidadãos que atendam às expectativas do mercado de consumo, de acordo com o interesse do Estado, embora a escolarização seja, segundo Pacheco (2005), uma questão pública.

Considerando os interesses do poder central, Oliveira (2009) afirma que os investimentos nas políticas educacionais, especialmente após os anos 1990, acontecem com objetivo econômico e mercadológico.

[...] no âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo (OLIVEIRA, 2009, p.241).

A escola, utilizada como instrumento de controle, é o campo onde se efetivam as intervenções e a disseminação de culturas, conhecimentos, verdades que marcam a sociedade. Como as escolas, enquanto instituições formativas e de construção do conhecimento, garantem a reprodução da cultura econômica imposta pelo mercado neoliberal? O Estado, visando apresentar soluções para os problemas da educação, contempla na construção de políticas de educação e formação, a proposta de aplicar os conhecimentos adquiridos no campo da administração à educação, repleta de intencionalidades ligadas ao pensamento de mercado (PACHECO, 2011).

As políticas curriculares perpassam as políticas sociais e culturais e, direta ou indiretamente, influenciam as relações na instituição de ensino e no desenvolvimento curricular. Em âmbito escolar, as novas políticas curriculares são desafios impostos às escolas e aos profissionais que nela atuam, e podem desenvolver mudanças educacionais tanto para os professores quanto para a comunidade, visto que a construção de conhecimento, de acordo com a intencionalidade das políticas apresentadas pelo Estado, corrobora para formação, para

o trabalho e para o desenvolvimento econômico.

A implementação de políticas reguladoras que, por meio de indicadores, normatizam e direcionam o trabalho pedagógico, e o conhecimento disseminado na sociedade ou que deve ser construído, voltado aos interesses do poder central, assevera uma descentralização controlada, para com as instituições escolares que,

Apesar de não poderem fazer o que elas querem, pois continuam «sob tutela» pertencentes a uma organização mais ampla da qual extraem os meios e servem as finalidades, permanecendo mesmo como «sucursais» e não existindo a não ser como «antenas locais» da organização cimeira à qual pertencem — o Ministério da Educação, poderão apropriar-se de um certo espaço de liberdade que lhes permita a sua identificação, o reconhecimento junto de toda a comunidade educativa, o rompimento com práticas rotineiras e a construção de alguma inovação (ALVES, 2002, p. 162).

A descentralização controlada, de acordo com Santos *et al* (2018), deve garantir o acompanhamento efetivo de grupos de professores em diferentes escolas; os estudos das autoras demonstraram que a existência de planejamentos coletivos e de documentos orientadores pactuados e construídos no interior da própria escola impulsionavam criativamente o planejamento e a prática curricular dos professores, de forma desconectada do sistema educacional, do poder do Estado, o que implica em mais autonomia na gestão das instituições de ensino que, para atender aos princípios econômicos da eficiência e competitividade, têm o acompanhamento dos resultados por meio da aplicação de instrumentos avaliativos.

Uma “real” proposta de “descentralização e conseqüente autonomia relativa das escolas pode significar uma grande evolução, na medida em que passaram a ter o direito de tomar decisões relativas às finalidades, à flexibilização curricular, às modalidades de ensino” (ALVES, 2002, p.162). A responsabilidade acrescida às escolas, com a reconstrução curricular, deveria contemplar a história e a identidade da instituição, e possibilitar à instituição de ensino definir uma nova função, filosofia e objetivos que garantissem a eficácia no ensino, na formação humana do sujeito e formação para a vida.

Utilizando-se da descentralização como estratégia para resolver os problemas institucionais e de ensino, as escolas e os profissionais que nela atuam são responsabilizados pela implementação e execução das decisões e não são vistos como um espaço de complexidade e de discussão política e curricular, cabendo à escola e aos professores

implementar as decisões sem participar do processo político de discussão e decisão. Para Pacheco (2011), as decisões políticas sobre o currículo, que acontecem de forma regulada nos órgãos centrais, por meio de programas, são regulamentadas por consultores curriculares que impedem o seu desenvolvimento.

Para além das decisões centrais, a transformação na educação exige refletir acerca da função da educação e da escola, por meio de políticas descentralizadas (ou localizadas) empreender uma outra escola, dotada de autonomia organizacional, com a possibilidade de construção do currículo por parte dos professores, na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, considerado o espaço de discussão e construção coletiva. Apesar da regulamentação e da regulação imposta pela administração central que, conforme Pacheco (2002) define parâmetros globais das ações docentes por meio do currículo nacional pré-estabelecido, que determina o percurso formativo dos jovens, é na a escola, instituição organizada e com sujeitos ativos, que se constrói o currículo provendo interesses e valores da comunidade. Empreender um projeto de escola que viabilize a formação humana e emancipatória implica em dispor de dinâmicas de construção em que se deve, segundo Morgado (2000), possibilitar a todos os envolvidos no ensino discutir, avaliar, gerir e decidir, sobre o currículo, as práticas de ensino, e a identidade da instituição que se quer construir. O currículo, núcleo do projeto educativo, deve ser construído respeitando-se ideologias, valores, atitudes, interesses comuns de agentes educativos com um peso significativo na elaboração da proposta, a fim de, enquanto projeto cultural, social e político, promover avanços e transformação social.

## **2.2 - Projeto Político Pedagógico**

As propostas das novas políticas curriculares embora promovam mudanças e fomentem superar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer a colaboração entre os governos buscando a qualidade na educação, precisam também asseverar que “sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 7). Tais condições podem ser asseguradas com a participação coletiva nos processos que envolvem a construção de projeto para as instituições educativas. Souza (2003) ressalta que a descentralização dá autonomia à escola e aos sujeitos que nela atuam, o que

oportuniza repensar os objetivos sociais e culturais das instituições respeitando sua historicidade.

Neste sentido, a descentralização e a conseqüente autonomia relativa da escola, subentendem um movimento significativo no desenvolvimento do ensino “pode significar uma grande evolução, na medida em que passaram a ter o direito de tomar decisões relativas às finalidades, à flexibilização curricular, às modalidades de ensino” (ALVES, 2002, p. 162).

A implementação de políticas de descentralização, segundo Morgado (2011a), consiste numa oportunidade de centrarmos a nossa atenção na importância do Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas educativas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor.

A construção do Projeto Político Pedagógico, que para Voigt (2018), é parâmetro fundamental para a gestão e organização da instituição de ensino, pois visa inseri-la num projeto amplo ou de renovação, e possibilita ao professor criar ferramentas e definir os objetivos para a instituição de ensino, passa pela discussão democrática que envolve planejar os objetivos para o processo educativo da instituição. Trata-se de uma forma mais democrática que possibilita a participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico - PPP; e permite organizar o currículo de forma que valorize as peculiaridades locais.

Na construção e reformulação do Projeto Político Pedagógico, é possível perceber como os profissionais podem agir frente à descentralização na educação que, ao mesmo tempo que traz liberdade no trabalho, impõe-se, segundo Leite e Fernandes, como grande desafio:

[...] perante o apelo à mudança, os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao fato de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorados, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objetivos (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 3).

Para que o projeto da escola seja político e pedagógico, o professor deve assumir sua autonomia curricular, apontada como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, adaptando o currículo às singularidades locais e inserindo novas temáticas que consideram imprescindíveis para a sua plena formação

(MORGADO, 2004). O autor defende que o Projeto Político Pedagógico e a autonomia curricular estão intrinsecamente ligados, visto que é na construção do projeto que tem início a autonomia curricular (MORGADO, 2003).

O Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente, num processo democrático, reúne um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola considerando as singularidades da comunidade local (VEIGA, 2002). A efetivação do projeto depende da organização pedagógica e administrativa da instituição visto que é imprescindível que as decisões sejam discutidas no coletivo, sua construção tenha regularidade, e o acompanhamento da efetivação aconteça de maneira dinâmica e participativa (PACHECO; MORGADO, 2002).

O trabalho coletivo para a construção da autonomia curricular pode ter início na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, e busca ser a oportunidade de reunir e tornar efetiva a participação dos sujeitos envolvidos na educação, na elaboração do projeto educativo para a escola. Neste sentido, é importante compreender a relação entre o conjunto de regulações impostas pelo poder central, processo de descentralização e a possível construção da autonomia curricular nas instituições de ensino.

### **2.3 - Autonomia Curricular**

Para o entendimento do exercício da autonomia curricular, faz-se necessário compreender os termos “autonomia” e “curricular” isoladamente. Etimologicamente, segundo Morgado (2000, p. 46), o termo autonomia é a “transliteração em vernáculo do substantivo grego clássico ‘*autonomia*’ [...] vocábulo foi construído a partir do pronome demonstrativo ὅς, ἡ, ὃ que significa o próprio e do substantivo ‘*νομος* ou’, significando em português *lei*”. Autonomia depende autogovernar-se, porém Morgado (2000) alerta que, embora o conceito de autonomia pressuponha liberdade de decisão, não pode ser confundido com o conceito de independência, por se tratar de uma liberdade de escolha que respeite ou siga as determinações e regulações do poder central.

No que se refere ao termo “curricular”, vale destacar que os currículos são, segundo Sacristán (1998), a expressão da proporcionalidade de interesses e forças, especialmente de organismos externos, que gerenciam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Para Pacheco (2005)

o currículo adquire forma e sentido com a delimitação de competências dos agentes que, embora em situação de conflito e disputas nas diferentes áreas e fases de planificação, são os responsáveis por colocá-lo em prática.

A partir do discurso da descentralização, que transfere a responsabilidade na tomada de decisões para os professores, a autonomia curricular surge como uma possibilidade de solução para resolver os problemas próprios de cada instituição, visto que os professores, estão mais próximos e conhecedores da realidade da escola. Neste sentido, quando o assunto é sala de aula, prática curricular, a autonomia não pode ficar só no discurso da administração central. As condições do ensino exigem uma reconstrução curricular a partir da centralidade da prática de ensino, visto que a autonomia não está relacionada ao indivíduo (professor), mas num coletivo, pautado num projeto de educação democrático. A autonomia curricular emerge, de acordo com Morgado (2000), como uma nova ferramenta ideológica e cultural, uma dinâmica, concepção na tomada de decisões com relação à concepção e operacionalização do currículo, ligada à retórica da sociedade globalizada, como uma nova forma de moldar as relações entre o Estado e a escola como seu aparelho ideológico (MORGADO, 2000).

Diante da dicotomia desse cenário globalizado e neoliberal, o currículo se apresenta de forma prescrita ou flexível, linear ou interdependente no processo de execução, diferenciada ou hierárquica, e tem a centralidade, a prescrição e a hierarquização curricular características que tornam o currículo técnico e burocrático, impossibilitando a adaptação às singularidades e ao contexto. As tensões da Política Curricular que pressupõe a autonomia docente no processo de construção do Projeto Político Pedagógico são fruto de interesses, metas e a busca por resultados em nível nacional. Concretizar avanços na educação consiste, segundo Morgado (2010), em ter nos professores a mudança de práticas e por meio de uma cultura de colaboração, resultar o aperfeiçoamento da escola, no desenvolvimento curricular, na prática pedagógica e nos resultados de aprendizagem. Visto que “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura” (SACRISTÁN, 1998, p. 21), pois a construção curricular é uma construção social, permeada de orientações e interações sociais, políticas, culturais.

Neste sentido, a escola, subentendida como um universo onde de fato se implementam as políticas curriculares, é espaço coletivo, uma instituição com autonomia, mesmo seguindo as orientações do poder central, que estabelece os critérios para as ações docentes através do currículo nacional, “por força dos normativos e dos pressupostos de uma educação que é

pensada para definir os percursos de formação dos jovens em idade de escolarização” (PACHECO, 2002, p. 53).

A construção da autonomia curricular está ligada diretamente ao trabalho coletivo nas instituições educativas, às parcerias e ao empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico, e associada, segundo Leite e Fernandes (2010, p. 199), “[...] com os mandatos político-educativos e curriculares atribuídos à educação, à escola e ao currículo e com o modo como se entende a função e os papéis dos professores”.

Implementar a autonomia curricular é um processo contínuo, uma prática diária de planejar e realizar o projeto curricular da escola, considerando o contexto histórico e social, e a perspectiva e anseios da comunidade para o desenvolvimento do currículo. A autonomia curricular precisa ser acompanhada de intenso trabalho coletivo, de um PPP ativo, para que não acabe reproduzindo uma lógica fragmentada e excludente. Avanços efetivos no desenvolvimento curricular acontecem em níveis regionais e locais, com efetivas condições para uma flexibilização curricular, imprescindível para o professor exercer a verdadeira autonomia curricular da escola. Para Pacheco (2005, p. 52),

Defender o desenvolvimento curricular pressupõe o reconhecimento do protagonismo do professor, atuando em colegialidade e partilhando experiências, e também a existência de um projeto educativo de escola. Pressupõe ainda que a prática educativa não se pode prever a partir do nada e que não necessita de inovações frequentes. Aquilo que se planifica nos mais diversos contextos de decisão curricular ocorre dentro de estruturas organizacionais que determinam as condições e limitações da própria planificação.

A autonomia curricular na instituição de ensino consiste num espaço de identidade no qual se constroem projetos singulares e que exige dos professores trabalho coletivo (PACHECO, 2002), a fim de atender às necessidades locais, às “lacunas dos materiais didáticos ou do programa de conteúdos”, ou ainda à real necessidade de cada educando. Compreender a autonomia curricular exige transitar entre a teoria e a prática, num processo que depende das práticas e dos contextos.

Segundo Morgado (2003, p. 338), a autonomia curricular é:

[...] a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos

estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere.

Teoricamente é necessário pensar um currículo para a instituição de ensino, construído coletivamente a partir do Projeto Político Pedagógico que atenda às particularidades da comunidade, os projetos docentes, a expectativa do aluno, e respeite as orientações no poder central e o currículo estabelecido em nível nacional. Na prática, a autonomia curricular perpassa o planejamento e o fazer docente que, de acordo com a construção do conhecimento e a aprendizagem dos alunos aborda novos conteúdos ou aprofunda os estudos em determinadas áreas, com o compromisso de, ao final do ano ou do curso atender às exigências do poder central nos resultados das avaliações em larga escala.

São esses pressupostos que fomentam a investigação da construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Essa nova modalidade implementada com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio, exige a concepção, reorganização e operacionalização de um projeto educativo próprio que promova inovações a partir de realidades concretas e contemple a autonomia curricular que, conforme Morgado (2000, p. 68), tem como função “atender às necessidades da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, alunos e professores num estilo de educação partilhada”.

### **CAPÍTULO III - POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: MOVIMENTOS QUE LEVAM AO EMITI E AO LÓCUS DA PESQUISA, *na cortadora proa viajando***

#### CANTO V<sup>22</sup>

37

Porém já cinco sóis eram passados  
Que dali nos partíramos, cortando  
Os mares nunca doutrem navegados,  
Prosperamente os ventos assoprando,  
Quando uma noite, estando descuidados  
Na cortadora proa vigiando,  
Uma nuvem, que os ares escurece,  
Sobre nossas cabeças aparece.

38

Tão temerosa vinha e carregada,  
Que pôs nos corações um grande medo;  
Bramindo, o negro mar de longe brada,  
Como se desse em vão nalgum rochedo.  
"Ó Potestade (disse) sublimada:  
Que ameaço divino ou que segredo  
Este clima e este mar nos apresenta,  
Que mor cousa parece que tormenta?"

As novas políticas são sempre novas, “*Os mares nunca doutrem navegados*” que, baseado na expectativa do que se apresenta vai... “*Prosperamente os ventos assoprando*”. Políticas, como advoga Stephen J. Ball, são colocadas em ação, e na implementação surgem carregadas de sentidos provocam medos, inquietações, e

“*Tão temerosa vinha e carregada,*”...  
... “*Que pôs nos corações um grande medo;*”<sup>1</sup>

Novas políticas são sempre novos desafios, e neste capítulo será apresentado um breve estudo histórico das políticas curriculares para o Ensino Médio, implementadas em nível nacional, no estado de Santa Catarina e especificamente no lócus da pesquisa – Joinville – SC. Em seguida será apresentado o universo da pesquisa, as escolas da rede pública estadual de Joinville-SC que adotaram o Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI.

---

<sup>22</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto V, estrofes 37 e 38. Instituto Camões. 2000. O episódio do *Gigante Adamastor*, Canto V da obra, é o rico e complexo. Na estrofe 37 apresenta-se Adamastor que não podendo vencer os portugueses, anuncia vinganças, situações difíceis que seriam enfrentadas.

### 3.1 - As Políticas Curriculares para o Ensino Médio

Falar de educação e das políticas educacionais requer conhecer a historicidade e as disputas pela educação e pela escola pública. Os progressos promovidos pelo movimento de globalização, conceituada por Dale (2004, p. 436) como “conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista”, ao procurar manter uma evolução contínua da organização econômica mundial, deram luz a um movimento neoliberal cuja maior intenção está no desenvolvimento de uma visão centrada na evolução do processo econômico. Em termos globais, os interesses em manter a hegemonia do sistema capitalista neoliberal envolvem, segundo Dale (2004), um conjunto supranacional de ideias, normas e valores, no qual se percebe a globalização construída por meio de atividades econômicas, políticas e culturais, relacionadas entre si.

Esse novo cenário, denominado transnacional propõe uma reforma para os serviços públicos que têm como referência de gestão o modelo da iniciativa privada, considerado eficaz, alerta Freitas (2016). As reformas educacionais também acompanham esse viés neoliberal, que já nos anos de 1990, pretendiam “por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada” (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Mais significativamente, a globalização tem abalado a suposição central de que “a educação” ocorre em “*sistemas*” “*educacionais*” “*nacionais*”, com consequências enormes para a área de estudo, tanto metodológicas quanto “políticas”. Esses três elementos centrais correm o risco de se tornarem um tanto engessados e de logo restringirem, ou até mesmo obstruírem, as nossas oportunidades de enfrentar a globalização e os modos como a vida institucional e cotidiana foi transformada, em vez de expandi-las (DALE, 2010, p. 1107).

A nova forma de operar o sistema educacional incorporado pelo movimento da globalização, na qual o Estado passa a agir como regulador, delegando a agentes externos como fundações e instituições ligadas ou não, a organismos internacionais, as decisões sobre a organização e os procedimentos dos sistemas educacionais sob sua territorialidade, tem início na década de 1990 com as reformas educacionais. O exemplo de controle e regulação com

influência de organismos internacionais é a parceria do Ministério da Educação com o Banco Mundial (DALE, 2004), que garantiu financiamentos e consideráveis investimentos na Educação Básica e Técnica de nível médio. Valores financeiros são disponibilizados à gestão escolar e aplicados nas escolas por meio de programas como o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, com um rígido controle de aplicabilidade dessas linhas de investimentos. Segundo Fonseca (2009. p. 279), “exigências do PDE, em virtude das normas internacionais mais rígidas e do controle da secretaria de educação, fizeram com que muitas prescrições fossem aceitas pelos gestores”.

Neste cenário de controle e regulações, entender os avanços no Ensino Médio, última fase da educação básica, exige discutir os desdobramentos da legislação e das políticas curriculares e considerar a complexidade da efetivação. Nesse trabalho, daremos prioridade ao estudo das políticas a partir de 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96.

A nova LDB 9.394/96 define em seu art. 22, que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2017b). O art. 35 da LDB prevê o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental, com os seguintes objetivos:

- I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria-prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2017b, p. 24-25)

A obrigatoriedade do Ensino Médio, recente no Brasil, é garantida pela Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, alterando o art. 208 da Constituição Federal que tratava da universalização progressiva do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1988); a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), concilia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(BRASIL, 1996) à Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009c).

Dada a obrigatoriedade, muitos desafios surgem, e em especial o combate à evasão que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Ensino Médio tem apresentado os maiores índices, aproximadamente 25 % para a 1ª e 2ª séries, e 7 % para a 3ª série. Tais condições obrigam os gestores responsáveis a propor alternativas para a educação pública brasileira (INEP, 2017). As discussões acerca dessa fase da educação básica reúnem grupos de pesquisadores que discutem as falhas e a necessidade de reformas que possam tornar o Ensino Médio atrativo e significativo para os estudantes. Entre os desafios, a universalização das matrículas e a redução da taxa de desistência e evasão estão entre as maiores dificuldades. Conforme apontam Frigotto e Ramos (2016), o Ensino Médio é preocupação dos profissionais do Ministério da Educação:

O grupo que assumiu o MEC no atual governo<sup>23</sup> argumenta que o ensino médio no Brasil é o principal desafio da educação brasileira, com um quadro de estagnação das matrículas, a existência de mais de um milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Apresenta, ainda, um dado de pesquisa da Fundação Getúlio Vargas de que 40,3% desses jovens apresentam a falta de interesse no ensino médio como motivo (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 36).

As crises que têm se instalado na educação brasileira ao longo dos anos desafiam a construção de uma escola de qualidade e democrática. A educação sofre com políticas públicas de caráter imediatista, uma tentativa de implementação de modelos educacionais incompatíveis com a realidade nacional, falta de investimentos em formação profissional e no desenvolvimento da nova proposta. As constantes reformulações das políticas curriculares para o Ensino Médio, apresentadas pelo Ministério da Educação – MEC, contemplam a implantação de um currículo nacional comum, que para Apple (2001, p. 6), está vinculada a um movimento de “modernizadores econômicos que pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objetivos de desempenho fundamentados numa relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado”.

Num país com extensões continentais como o Brasil e uma diversidade econômica, histórica, social, cultural gigantesca, “a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo” (SACRISTÁN, 1998, p. 118). Tal controle é

---

<sup>23</sup> O autor refere-se ao governo do Presidente Michel Temer (31.08.2016 a 01.01.2019).

implementado, por exemplo, por meio das avaliações em larga escala, que apontam os índices de rendimento da educação, como é o caso do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma forma de controle e regulação do local e do global e a BNCC.

O processo de implementação de políticas educacionais curriculares que tem acompanhado o Ensino Médio, conforme Quadro 6 a seguir, permite observar os movimentos das políticas curriculares para o Ensino Médio a partir da LDB 9394/96.

Quadro 6: Políticas Curriculares para o Ensino Médio

Ano	Lei	Política	Objetivo
1998	Resolução o CEB n. 03	DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Orientar sobre a organização pedagógica e curricular das instituições de ensino. As DCNEM tiveram sua atualização em 2013. (BRASIL, 1998)
2000		PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	(Re) significar o conhecimento escolar, de forma contextualizada e interdisciplinar. Trata-se de um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas a fim de superar o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (BRASIL, 2000).
2004	Resolução o CD FNDE n.º 38, de 15/10/2003	PNLD EM	Distribuir de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Para o ensino médio somente em 2004 é que iniciou-se a distribuição de livros que progressivamente avança para atender todas as regiões do país nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2003).
2006		Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Ampliar a discussão dos PCNEM, pois trata área por área do conhecimento que determinada disciplina tem para essa fase do ensino. As orientações reúnem 3 volumes: Volume 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias, Volume 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Volume 3 - Ciência Humanas e suas tecnologias (BRASIL, MEC, 2006).
2009	Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009	O Ensino Médio Inovador	Estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio com a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (BRASIL, 2009).
2009		Currículo em Movimento	Melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo, atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, (Base nacional comum/Base

			curricular comum) e promove o debate nacional sobre o currículo a fim de fortalecer a identidade nacional (BRASIL, 2009).
2010	Lei 8035.10	PNE Plano Nacional da Educação	Estabelecer diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação, por meio de discussões democráticas realizadas na CONAE - Conferência Nacional da Educação que acontecem a cada 4 anos para avaliar a execução do PNE e subsidiar a elaboração do próximo plano nacional de educação (BRASIL, 2010b).
2013	DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais	Orientar sobre a organização pedagógica e curricular das instituições de ensino. As DCNEM são a atualização de 1998 (BRASIL, 2013).
2018		BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Promover a equidade educacional, definindo com clareza o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender. Ela serve como referência para os currículos de todas as redes públicas e particulares, bem como para outros elementos do sistema educacional, tais como materiais didáticos e formação de professores (BRASIL, 2018).

Fonte: a autora (2019)

Conforme os dados apresentados, a partir dos anos de 1990, as reformas educacionais implementadas no Brasil, têm foco na gestão e no currículo, e buscam melhorar a qualidade do ensino e ampliar o acesso à educação básica. As mudanças, vinculadas ao movimento da globalização, exigem novas políticas educacionais e visam ressignificar o currículo em todos os níveis. Para a educação básica a expressão de ordem é formação humana integral o que demanda uma reconstrução coletiva do projeto curricular das instituições de ensino, envolvendo alunos e profissionais da educação, a fim de integrar os conhecimentos, a cultura e a história dos alunos e a legislação curricular vigente.

As políticas curriculares como as apresentadas no Quadro 6, são pensadas e construídas sob inúmeras influências, muito antes de chegar ao ambiente escolar. Neste sentido, concordamos com Morgado (2005) quando aborda a importância da profissionalidade docente, para os avanços na educação e efetividade das políticas, que pode ou não se comprometer com a construção de pensamento crítico e agir na intenção de promover avanços com a implementação de novas políticas curriculares educacionais que se apresentam.

Com base na nova LDB 9394.96, em 1998 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, normas obrigatórias instituídas pela Resolução CEB n. 03 de 26 de junho de 1998, que de acordo com seu art. 1º, as diretrizes:

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

De acordo com o texto apresentado na resolução, educação e trabalho estão intimamente ligados. Neste sentido, Silva e Colontonio (2014) advogam que vincular educação e trabalho, tomando-o como princípio educativo, com conteúdos e métodos educativos voltados à ideia de reconstruir a classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho, é um processo com viés capitalista.

Os propósitos expressos nas diretrizes e no art. 6 da Resolução CEB 3 (BRASIL, 1998), tendem estabelecer e orientar a formação voltada à consolidação da autonomia intelectual e moral dos sujeitos. “As diretrizes curriculares para o Ensino Médio visam a organização pedagógico-curricular e constituem uma base que conduza os estudantes na direção de uma formação que leve à reflexão e à crítica [...]” (SILVA e COLONTONIO, 2014, p. 619).

A referida resolução abarca ainda em seu art. 4º, determinações que denotam a importância da construção coletiva do projeto político pedagógico: “As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela lei” (BRASIL, 1998, *web*). Ainda com relação às construções curriculares, Silva e Colontonio (2014), enfatizam a necessidade de se realizar reflexões críticas acerca das bases conceituais e epistemológicas em que se constrói o percurso formativo. As autoras ressaltam a importância de uma reflexão constante das proposições vigentes por parte de todos os envolvidos na educação, especialmente nos processos escolares, visto que as reformas e o currículo estão sempre vinculados ao princípio da globalização, em especial ao contexto econômico.

Em 2000 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas a fim de superar o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações; com os PCNEM buscou-se dar novo significado ao conhecimento escolar, de forma

contextualizada e interdisciplinar. De acordo com o documento, o objetivo é difundir os princípios da reforma curricular e promover a qualidade do ensino, por meio de orientação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico nas instituições de ensino com novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Ao promover uma reflexão crítica acerca da elaboração dos PCNs de modo geral, Moreira (1996) evidencia que a proposta de implementação de um currículo nacional, elaborado pelo grupo gestor nacional, com objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas definidas, indica que o currículo é posto a serviço da homogeneização cultural, e esse modelo pode empobrecer as análises das políticas de currículo, na medida em que o foco na estrutura dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo (MOREIRA, 1996).

Sendo o currículo um campo de disputas, Macedo (2009) destaca as consequências de um currículo que desconsidera o universo escolar. Para a autora, “A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas” (MACEDO, 2009, p. 89). Essa condição fica evidente no texto que trata da elaboração do documento:

A primeira versão da proposta de reforma foi elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia. Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (PCNEM, 2000, p. 7).

Neste sentido, Moreira (1996) alerta para os prejuízos de um currículo oficial determinado, tanto para o professor quanto para o ambiente de trabalho nas escolas. O autor destaca ainda que um sistema de avaliação de escolas, além de controlar o trabalho pedagógico, garante a formação de determinadas identidades sociais e define qual conhecimento é construído. Nessa perspectiva, evidencia-se a falta de discussões acerca das desigualdades que a modernização neoliberal provoca: o grande contingente de excluídos com o qual a escola deveria preocupar-se (MOREIRA, 1996), desconsiderando o contexto e as carências da comunidade.

Um currículo prescrito e estandardizado pode aportar características excruciantes; essa característica de prestação de contas, que chegou ligada à globalização, impõe às escolas, que

têm menos recursos e turmas com mais alunos, menos tempo para o desenvolvimento profissional docente (PACHECO, 2018).

Ainda com referência à prescrição curricular e conteúdos pré-determinados, condições que influenciam as práticas docentes, é relevante tratar das contribuições e desafios que o livro didático traz para professores e aluno. Trata-se de um programa significativo para o sistema educacional brasileiro que perpassa o currículo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o programa surgido em 1937, é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Inicialmente era contemplado o ensino fundamental. Somente em 2004, com a [Resolução nº 38, de 15/10/2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLDEM](#), é que teve início a distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio e, ao longo desses 80 anos, o programa passou por inúmeras adequações, foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD que é voltado à educação básica brasileira, atende ensino fundamental, ensino médio, e educação de jovens e adultos, abarcando alguns avanços tecnológicos e conta com parcerias que acontecem por meio de edital para constituir acordos entre o FNDE e as instituições (BRASIL, 2003).

Todo esse conjunto construído e disponibilizado ao corpo docente é fruto de negociações, influência de grupos de interesse, recheado de novas ideologias intrínsecas nos materiais. Desta forma, Morgado (2005) aponta que a função do professor e da própria prática docente são afetadas não só por políticas curriculares e pelo contexto escolar, mas por agentes externos ao sistema de ensino, que resultam em decisões associadas a contextos diversos. Um dos fatores que promovem tais alterações são as intenções implicadas nos materiais didáticos disponibilizados. Embora a boa formação esteja relacionada às condições de trabalho docente e os materiais sejam de fundamental importância para o êxito no processo educacional, as “facilidades” e a maneira como acontecem o controle e a regulação constituem as intenções dos grupos de poder e limitam as possibilidades de desenvolvimento. O Programa Nacional do Livro Didático, contemplado no Plano Nacional da Educação, é exemplo claro desse controle:

c) Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, critérios

eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (BRASIL, 2010b, p. 144).

Promover a verdadeira transformação e concretizar melhorias implica, segundo Morgado (2005, p. 99), no compromisso docente com a formação do sujeito e uma construção social que contemple os anseios e as necessidades da comunidade. É a partir do engajamento docente, do apoio e participação dos diferentes agentes da comunidade que as políticas curriculares deixarão de ser apenas registros com objetivo escrito para, com resultados claros, se concretizarem.

Outros três programas, relacionados ao currículo, foram implementados, nos anos 2000, na tentativa de reformular as diretrizes curriculares e melhorar a qualidade do ensino: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a proposta de Ensino Médio Inovador e o Programa Currículo em Movimento.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio implementadas em 2006 pelo Ministério da Educação, é um documento desenvolvido para responder às necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem, e foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública, e representantes da comunidade acadêmica (LOPES, 2010). A pauta que orientou as reuniões, os Seminários Regionais e um Seminário Nacional, sobre o Currículo do Ensino Médio, tratou das especificidades dos conteúdos disciplinares e do currículo, tendo como referência esse documento (BRASIL, MEC, 2006a).

Desta forma, considerando o currículo como instrumento utilizado nos processos de transformação e renovação dos conhecimentos acumulados historicamente e para socializar sujeito, segundo valores tidos como desejáveis, segundo Moreira (1996), as discussões contemplaram as expectativas dos sujeitos e dos grupos de interesses que, alerta Apple (2006), definem quais conhecimentos devem ser construídos. Neste sentido, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ampliam a discussão dos PCNEM, pois trata área por área do conhecimento que determinada disciplina tem para essa fase do ensino. As orientações reúnem 3 volumes: Volume 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias, Volume 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Volume 3 - Ciência Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006b). De acordo com as orientações, “a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos

e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006b, *web*).

O programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009a) buscou melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo, atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, (Base nacional comum/Base curricular comum) e promoveu o debate nacional sobre o currículo a fim de fortalecer a identidade nacional.

Em 2010, ocorreu a Conferência Nacional da Educação – CONAE, fruto de outros eventos que aconteceram em todas as regiões do país, em diversos níveis envolvendo todos os atores educacionais numa discussão acerca das metas e objetivos para os próximos 10 anos da educação nacional (BRASIL, 2010a). A CONAE é resultado de um processo democrático que visava construir o Plano Nacional da Educação – PNE que “deve ser expressão de uma política de Estado que garanta a continuidade da execução e da avaliação de suas metas frente às alternâncias governamentais e relações federativas;” (BRASIL, 2010b, p. 36).

Tendo em vista a necessidade de efetivação e/ou consolidação de políticas educacionais direcionadas à garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática, destacam-se as seguintes diretrizes a serem consideradas, com vistas a um novo PNE como política de Estado:

I. direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; [...]

VIII. gestão democrática, por meio do estabelecimento de mecanismos que garantam a participação de professores/as, de estudantes, de pais, mães ou responsáveis, de funcionários/as bem como da comunidade local na discussão, na elaboração e na implementação de planos estaduais e municipais de educação, de planos institucionais e de projetos pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetivação da autonomia das instituições de educação básica e superior. (BRASIL, 2010a, p. 37-38).

De acordo com a CONAE (BRASIL, 2010a, p.39), o PNE deve preconizar “bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais”. Porém, segundo Canem (2002), há que se reforçar as preocupações multiculturais a serem inseridas no currículo, pois envolvem questões que superam o cientificismo e discutem as relações sociais, as disputas pela hegemonia, qual conhecimento

deve ser ensinado e de que forma fazê-lo. Para Moreira e Câmara (2008), muitas das teorias acerca do currículo afastam-se do que o autor considera o fulcro do currículo: o conhecimento escolar. Na construção curricular, os conhecimentos escolares devem proporcionar uma educação emancipatória e libertária, visto que o currículo norteia as ações na educação.

Superar desafios do Ensino Médio como a democratização do acesso e da permanência, promoção do sucesso escolar e definição do currículo são fundamentais na construção da qualidade social da educação como direito social:

k) Uma concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos. Além disso, deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades educativas, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos/as e se consubstanciar no projeto político-pedagógico (PPP) ou plano de desenvolvimento institucional (PDI) da instituição. Isso pode ser feito por meio da discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinariedade, reconhecendo nos conselhos e órgãos equivalentes – democráticos e participativos – instâncias legítimas e fundamentais nesse processo (BRASIL, 2010a, p. 71).

O documento final da conferência, Conae (BRASIL, 2010a), enfatiza a importância da participação coletiva, envolvendo também alunos e comunidade, na construção dos projetos político-pedagógicos, contribuindo na definição de objetivos do desenvolvimento institucional. O acompanhamento da organização e gestão dos currículos, nas instâncias de participação das escolas e na produção cotidiana do trabalho escolar contribui para o processo formativo e emancipatório (BRASIL, 2010a). O envolvimento na (re) elaboração do projeto de escola, como instrumento educativo, implica no comprometimento de todos os sujeitos do processo educativo, tornando a ação formativa e emancipatória, principalmente para o Ensino Médio. Pacheco e Morgado (2002, p. 14), advogam que a construção e reorganização curricular nas instituições de ensino favorecem “a resolução de conflitos existentes entre o que deve ser, no plano do currículo nacional, e o que pode ser, no plano da organização curricular, ao nível da escola e da sala de aula”.

Outra política relevante para o Ensino Médio foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>24</sup>, que previa a formação de professores sobre temas da juventude, gestão escolar, avaliação, entre outros e o incentivo às escolas redesenharem o currículo. Esta última estratégia, o redesenho curricular, foi desenvolvido nas escolas por meio do Programa Ensino

---

<sup>24</sup><http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>

Médio Inovador – EMI.

O Programa Ensino Médio Inovador - EMI, programa instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), foi implementado no contexto das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c). A proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio tem o percurso formativo organizado pelas unidades escolares que, com autonomia dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na construção do projeto político pedagógico, pretende garantir maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. Este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o Ensino Médio, voltadas para um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Em 2016, uma pesquisa realizada por Cabral (2016) com objetivo de conhecer as condições de trabalho dos docentes que atuam nas escolas com EMI no município de Joinville-SC, apontou que, apesar de algumas melhorias nas condições de trabalho, há a necessidade de investimentos em recursos pedagógicos e formação docente que favoreçam desenvolvimento do trabalho docente, e consequentemente apresentem melhores resultados de aprendizagem. Sendo o EMI um Programa de Redesenho Curricular, não se observou no documento dissertativo abordagem que tratasse a autonomia curricular como objeto de discussão. Apesar de as condições não serem cem por cento favoráveis, as expectativas dos professores quanto ao EMI são positivas, pois acreditam que tem contribuído para a melhoria na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio (CABRAL, 2016).

Novas políticas curriculares do Ensino Médio foram implementadas no ano de 2016. Uma, a Portaria 1145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b). Convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz a proposta de reforma do Ensino Médio, e estabelece uma nova modalidade, em tempo integral. Com o novo modelo de currículo, diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, definidos em cada sistema de ensino, com ênfase nas áreas de Linguagens,

Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. que deverão ser organizados em diferentes arranjos curriculares, conforme o interesse da comunidade local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018a). Neste sentido, as condições tanto dos sistemas quanto das instituições de ensino têm gerado muitas discussões dadas as possibilidades de garantir a oferta.

Com as novas políticas curriculares implementadas, o currículo conta com uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que abarca um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos para a educação básica e as propostas pedagógicas, define competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos na parte comum abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares definidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. À BNCC para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, soma-se os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. De acordo com o expresso no documento,

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018a, p. 5).

Para buscar melhorias para esta fase de ensino, instituiu-se o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. O objetivo é colaborar com as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018b). Considerada a importância do documento curricular que norteará a educação em todo o país, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na escolaridade básica.

Propondo descentralização e flexibilidade à educação básica, a implementação de uma base nacional homogeneizadora para o ensino no país, segue na contramão do que se busca num país com dimensões e características regionais peculiares. Decorrente de um movimento global e de pressões de organismos internacionais com interesses mercadológicos, a BNCC é

uma proposta que afeta diretamente o trabalho docente e o ensino no país. Junto com a base nacional seguem os avanços tecnológicos e a proposta de reforma da educação com plano de parte ser oferecida ao Ensino Médio, à distância. Conforme aponta Freitas (2018) uma base comum propõe o nivelamento educacional e, com neoliberalismo desenfreado, a venda de pacotes prontos “de ensino” que podem ser aplicados inclusive à distância, sem a necessidade de um professor em sala, apenas um tutor direciona para o caos da profissão professor, e a crise na educação estará ainda mais agravada. Voigt e Morgado (2019) alertam para a falta de investimentos em formação docente, a precariedade na estrutura e nas condições de trabalho do professor no país, que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade e emancipatória, que atenda aos anseios da comunidade.

Em meio a tantas discussões e à urgência em se repensar este nível de ensino, conforme dados apresentados pelo IDEB para o Estado de Santa Catarina (Tabela 2, p. 11), emerge a possibilidade de uma parceria do governo para implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral com o Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura, uma política voltada para o Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415 de 2017, e pela Portaria 1145 de 2016.

### **3.2 - O Ensino Médio em Santa Catarina**

No Estado de Santa Catarina, em julho de 2019, de um total de 1071 escolas, 713 ofertam o Ensino Médio Regular e as demais ofertam outras modalidades de ensino como: Ensino Fundamental, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Magistério. As matrículas na rede estadual de ensino somam o total de 516.940 alunos, destes 187.268 alunos cursam o Ensino Médio Regular. No Ensino Médio Integral em Tempo Integral especificamente, 31 escolas oferecem o programa, onde atuam 814 professores<sup>25</sup> que atendem 3644 alunos, distribuídos em 153 turmas.

A rede estadual de ensino de Santa Catarina, considerando que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”

---

<sup>25</sup> Com relação ao número de professores que atuam na rede estadual de ensino de Santa Catarina, ou especificamente no Ensino Médio, de acordo com informações da Coordenadoria Regional da Educação de Joinville - CRE, não é possível informar devido à atuação do docente que pode ser tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, ou nos dois níveis da Educação Básica. Além disso, cada docente pode ter mais de um contrato, especialmente os profissionais contratados em caráter temporário – ACT.

(Resolução nº 2, 2012), busca garantir aos jovens catarinenses o acesso a esta etapa da educação básica (SANTA CATARINA, 2012).

De acordo com o documento introdutório das Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina - DOPEEBSC (SANTA CATARINA, 2001, p. 13), “conceitos científicos essenciais, competências e habilidades definem a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da Educação Básica da Rede Pública Estadual”. Estes aspectos subsidiam a elaboração do projeto político pedagógico das escolas que deve acontecer coletivamente visto que a “organização e o funcionamento da prática educativa escolar são movimentos de elaboração e construção histórica” (SANTA CATARINA, 2001, p. 13).

A elaboração das DOPEEBSC teve por base a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – PCSC, e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. O documento conta, no que diz respeito à organização curricular, com mapa conceitual com os conceitos científicos que devem ser trabalhados em cada disciplina, acompanhado de uma significativa relação de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para Pacheco (2005, p. 67),

o modo de organização do conhecimento por disciplinas, quer na tradição acadêmica, quer na tradição utilitária, aliás bem presente na divisão existente [...] nos cursos do ensino secundário [...] acentua a discussão em torno da escola fazedora de um currículo de elite, vocacionado para grupos que dispõem de um capital cultural mais elevado e que, por conseguinte, têm expectativas mais elevadas face aos resultados de aprendizagem.

Abordar o currículo para o Ensino Médio é dar início às discussões que implicam num campo de disputas, principalmente quanto aos conhecimentos que devem ser ensinados e envolvem formação do jovem, ou para ingressar no ensino superior ou com objetivo de formação profissional. Essas questões levam a repensar que a função da escola e do professor estão imbricados na construção do projeto político pedagógico e do currículo da instituição de ensino.

Assim como na esfera federal com o Plano Nacional da Educação, na esfera estadual, a lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 (SANTA CATARINA, 2014b) e garante o cumprimento, em especial, o art. 8º da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), que trata da colaboração no dever de elaborar os correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE.

Neste sentido, as modalidades oferecidas em Santa Catarina, de acordo com o portal da Secretaria de Estado da Educação e as ações desenvolvidas pela SED que envolvem os Cursos e os Programas são:

Tabela 3: Modalidade de Ensino Médio

Ensino Médio (formação geral)	Contempla as quatro áreas do conhecimento, trabalhando principalmente com as disciplinas da Base Nacional Comum
Ensino Médio Inovador (EMI)	O objetivo é fortalecer cada vez mais o Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMTI)	Proposta que considera os interesses das juventudes e os desafios do século 21 para a formação integral de estudantes de Ensino Médio. Para concretizar o conceito de educação integral, que inclui protagonismo juvenil e formação para a autonomia, as inovações ocorrem na organização integrada e flexível do currículo, nas práticas pedagógicas e em estratégias de gestão e acompanhamento.
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)	A constituição do EMIEP tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e formação tecnológica, aliando a teoria e a prática. Dessa forma, os jovens estarão habilitados nas diversas atividades do setor produtivo.
Magistério	Habilita o egresso para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as disciplinas oferecidas aos estudantes estão Filosofia, Sociologia, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização, Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física.
Ensino Médio Noturno	Ensino médio regular ofertado preferencialmente aos alunos trabalhadores.
Novo Ensino Médio	(em construção)

Fonte: A autora (2019)

As modalidades ofertadas para o Ensino Médio no sistema estadual de ensino contemplam diversas modalidades: educação geral, integral, profissionalizante. Porém, todas estas possibilidades não evidenciaram bons resultados para este nível de ensino, conforme apontam os índices apresentados pelo IDEB (Tabela 2, p. 11), para o Ensino Médio em Santa

Catarina, tornando-se um grande desafio para a secretaria de educação, para os profissionais e para toda a comunidade educacional do estado.

A partir dessa problemática evidenciada também em outros estados da federação, surge uma nova política educacional - o Ministério da Educação – MEC implementa o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, objeto dessa pesquisa.

A inserção dessa política tem início em 2017 com a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, uma parceria com Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura, que objetiva a construção conjunta de uma educação que valoriza o aprendizado de conteúdos e desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes (SANTA CATARINA, 2017, *web*).

As parcerias público-privadas, a exemplo da firmada entre a SED e o IAS, resultam do novo contexto globalizado e da reestruturação que acontece também em áreas como social e econômica e, de acordo com Peroni *et al* (2017), a educação também constitui tais mudanças. No Brasil, o IAS é um exemplo desse tipo de parceria e atua em estados de todo o país. De acordo com os números apresentados pelo instituto, os avanços no desenvolvimento da aprendizagem, nos resultados das avaliações, são expressivos.

Porém outras discussões emergem das implicações de um currículo elaborado por uma equipe de profissionais não vinculados à instituição de ensino, nem à secretaria de educação. Para França (2018, p. 93)

Essa falsa autonomia, ou seja, essa impossibilidade do professor de exercer sua autonomia na elaboração do currículo devido às condições de trabalho e falta de infraestrutura, nos leva a crer que uma política curricular [...] deve ser pensada a partir dos objetivos propostos em um contexto material no qual está inserida. Sem a combinação desses dois aspectos, as políticas curriculares, tal como é o caso do EMITI, pouco contribui para solucionar os desafios de democratização e de qualidade da Educação.

### **3.3 – Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina – o *Locus* da pesquisa**

Em todo o Estado de Santa Catarina, no ano de 2017, 15 escolas foram contempladas com a implementação do EMITI. De acordo com o IAS, no ano de 2018 novos municípios ofereceram o EMITI. Aproximadamente 30 instituições escolares ofereceram o programa,

atingindo cerca de 4 mil estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, web).

Os números apresentados pelos relatórios do IAS, os avanços nos percentuais de aprovação são significativos. Presente em 16 estados da nação, há 23 anos, o Instituto Ayrton Senna atua em 573 municípios, e conta com mais de 50 mil docentes formados e 1,5 milhão de crianças e jovens beneficiados com educação pública de qualidade ([Anexo B](#)).

Neste ano de 2019, de acordo com as informações da Secretaria de Estado da Educação, em todo o estado 31 escolas de nível médio oferecem a modalidade e contam com 3.644 alunos matriculados cursando o EMITI. Com relação aos profissionais, 814 professores atuam no programa.

Em Joinville, das duas instituições escolares que ofereciam o programa em 2017, uma encerrou as atividades do EMITI em 2018<sup>26</sup>. A outra escola conta com 139 alunos matriculados e 35 profissionais atuando no EMITI, neste ano letivo (SED-SC/SISGESC, 2019). Diante deste quadro de sucesso apresentado pelo IAS e a realidade evidenciada em Joinville-SC com a desistência de uma das escolas por falta de adesão dos estudantes depois de oferecer o EMITI por dois anos, surgem algumas indagações: Os alunos que deixam o programa, retornam ao Ensino Médio Regular? Como a “evasão do EMITI” é computada nos números da educação estadual? Este fato pode estar relacionado às condições de oferta do programa, às expectativas dos estudantes em relação a formação de nível médio ou ainda às condições sócio econômicas das famílias...

### **3.4 - Ensino Médio Integral em Tempo Integral – “a integralidade”**

Ao tratar sobre educação integral, a proposta expressa na legislação educacional com objetivo de atender à meta 6 do PNE, que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo

---

<sup>26</sup> De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, não foram ofertadas matrículas para o EMITI na referida escola. Em todo o Estado, cinco escolas deixaram de oferecer o EMITI, conforme noticiou o site NSC Total. Em Joinville, ainda em 2017, uma terceira escola desistiu antes mesmo do início das aulas, devido à baixa adesão dos alunos. Em entrevista ao site, a supervisora de ensino da Gerência Regional de Educação de Joinville, relatou que a escola encerra as atividades do programa depois de oferecer o modelo por dois anos, e em 2018, ter 165 alunos na matriz, e relacionou a falta de demanda ao interesse dos jovens em começar a trabalhar, considerando que a maior cidade do Estado é polo industrial. Cerca de 12 alunos foram encaminhados para a única escola que continua a oferecer o EMITI na cidade. Fonte: <https://www.nscotal.com.br/noticias/cinco-escolas-de-sc-desistem-de-oferecer-novas-turmas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>

menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (PNE, 2004), de acordo com a Lei nº 13.005, de 2014, contempla uma educação “apenas” em tempo integral (BRASIL, 2014a). Ao abordar “tempo integral”, o PNE contempla a integralidade de tempo que consiste na simples ampliação do tempo escolar, no sentido do tempo diário de permanência dos alunos na escola. Segundo Cavalieri (2007), a ampliação do tempo diário de permanência na escola pode ser entendida como forma de alcançar melhores resultados devido à maior exposição dos alunos às práticas, como uma maneira de atender às necessidades da família e condições da vida urbana, ou como mudança na própria concepção de educação escolar, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Das proposições feitas por Cavalieri (2007), a ampliação do tempo entendida como fundamental para se efetivar mudança na própria concepção de educação escolar, e no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, está contemplada na nova proposta para o Ensino Médio, o EMITI em Santa Catarina, implementado em 2017, que abarca a integralidade no ensino, corroborando com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina que, ao tratar das áreas do conhecimento, enfatiza a importância de assegurar um percurso formativo que envolve a formação integral do sujeito (SANTA CATARINA, 2014a).

Para que uma nova política curricular implementada garanta a formação integral dos envolvidos, é necessário refletir acerca das oportunidades de acesso e permanência, as condições econômicas e sociais de determinada comunidade. Neste sentido, Pacheco (2005) aprofunda a preocupação com questões de igualdade, identidade e legitimidade e aponta para a seguinte pergunta: “De que modo a escola é justa no acesso dos alunos ao conhecimento?” (PACHECO, 2005, 63).

A formação integral pensada em múltiplas faces envolve as orientações da secretaria de educação, a formação docente, a estrutura da instituição educativa, o contexto social, e a (des) construção, (re) organização e acompanhamento do projeto político pedagógico que envolve o projeto educativo e o currículo. Estes instrumentos, respeitadas as orientações de órgãos superiores, possibilitam aos envolvidos no desenvolvimento da formação integral de forma articulada e comprometida. A proposta de Ensino Médio Integral em Tempo Integral de Santa Catarina é inspirada na proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, implementada no Estado do Rio de Janeiro. A iniciativa é criada em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com o Instituto Ayrton Senna e conta com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC).

A parceria envolve o suporte à Secretaria para a elaboração de currículo, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a promoção da educação integral, trabalho este realizado nas escolas, onde são validados e aprimorados, com a participação de educadores e estudantes, coautores das soluções desenvolvidas.

De acordo com o folder intitulado “Educação Integral para o Ensino Médio em sintonia com o século 21”, disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, a nova proposta traz a integração das disciplinas tradicionais no trabalho docente. Tal integração é fomentada por meio de capacitações de gestores e professores que, semestralmente recebem treinamento para aprimorar suas práticas pedagógicas e de gestão.

No contexto escolar, as orientações para a prática pedagógica são feitas por meio de manuais, com aulas coesas, estruturadas e intencionais, compromissadas, colaborativas e desafiadoras, segundo o documento do programa. Professores recebem cadernos pedagógicos com as aulas preparadas, definidos os conteúdos, atividades e até mesmo vídeos que devem ser socializados quando for o caso (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2017?]). Ao refletirmos sobre essa política curricular, observamos que a autonomia curricular necessária para um projeto democrático pode estar ameaçada, pois a ação do professor consiste em, primeiramente, executar os planejamentos pré-definidos.

Diante dessa experiência, com base no contexto de escolas norte-americanas, Apple (2001) afirma que um currículo apoiado no manual tende a ser maçudo e desprovido de sentido crítico, e não democrático. O autor defende que quando há um deslocamento

[...] para um currículo negociado e onde os materiais são construídos por professores/as e alunos/as devidamente relacionados com os problemas da comunidade local. Este processo, parece-me muito mais dinâmico do que aquele que repousa nos materiais estandardizados que, muito frequentemente, se encontra desatualizado e tem um cariz conservador (APPLE, 2001, p. 27).

A proposta do EMITI para os estudantes, consiste em promover o protagonismo e desenvolver os aprendizados e competências para núcleo de projetos, o currículo inclui também um núcleo com novas disciplinas em que os alunos trabalham em projetos voltados a planejar seu futuro, melhorar a realidade em que vivem, pesquisar e estudar.

Cabe questionar que profissional ou grupo constrói o currículo proposto por essa política, qual a formação, quem orienta, supervisiona, escreve? Qual política educacional

influencia a construção do currículo, com quais propósitos? Que conjuntos de intencionalidades são abarcados por esse currículo? Essas questões nos remetem ao que diz Apple (2013, p.17):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

### 3.5 - O Instituto Ayrton Senna – materiais do EMITI

Os materiais apresentados pelo IAS à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina são produzidos por uma equipe de especialistas do instituto que constrói a “concepção de conteúdos e elaboração dos textos”, que compõem um conjunto de “livros” denominados Cadernos de Sistematização ([ANEXO D](#), Figura 2), que são enumerados e intitulados, de acordo com a área que se destinam, conforme tabela a seguir:

Tabela 4 – Materiais e Cadernos de Sistematização apresentados pelo IAS<sup>27</sup>:

Documento	Título
	Práticas de Gestores
	Saberes e fazeres do EMITI
	Saberes e fazeres docentes na constituição
Caderno 2	Princípios da Educação Integral
Caderno 3	Metodologias integradoras
Caderno 4	Avaliação da Aprendizagem
Caderno 5	Núcleo articulador
Caderno 6	Linguagens
Caderno 7	Ciências Humanas
Caderno 8	Ciências da Natureza
Caderno 9	Matemática
Caderno 10	Gestão Escolar – Semana de Integração
Caderno 11	Gestão Escolar Núcleo Articulador
Caderno 12	Apoio à Gestão Pedagógica
Caderno 13	Acompanhamento e formação de equipes pedagógicas. Recomendações para coordenadores regionais
OPAS	Orientações para os Planos de Aula.

Fonte: A Autora (2019)

<sup>27</sup> Os materiais do IAS relacionados na tabela contemplam também produções construídas após a implementação do programa com relatórios e relatos de profissionais que atuam em diversas instituições contempladas com o EMITI. O Anexo D, figura 2, apresenta os cadernos especificamente.

O currículo do EMITI no Estado de Santa Catarina está dividido em duas grandes áreas: Áreas de Conhecimento e do Núcleo Articulador (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 2, [2017?]). O instituto, por meio de sua equipe de especialistas, elaborou o material pedagógico com exemplares de aulas, a ser utilizado pelo professor no planejamento das sequências didáticas, são as chamadas OPAs (Orientações para os Planos de Aula), que têm por objetivo “apresentar aos professores algumas **possibilidades** de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, caderno 3, [2017?], p. 15, grifos nossos).

Esses materiais contemplam as metodologias integradoras que “compõem *a Solução Educacional para o Ensino Médio*, pois traduzem e integram os princípios conceituais desta proposta de educação integral, orientando as práticas pedagógicas dos professores” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 13, grifos nossos). As metodologias integradoras são “ferramentas para **promover** a gestão da aula [...] e a gestão do ensino e da aprendizagem – quando **o professor coloca em prática** os princípios norteadores desta proposta de educação integral **e define** quais e como os conteúdos serão desenvolvidos.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 15, grifos nossos).

Para França (2018, p. 77), tais materiais vão além de uma simples orientação:

Em conjunto com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e a própria BNCC, os professores fazem uso de uma gama de materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, acrescidos dos cadernos do aluno, denominados OPAs. Estes cadernos, fornecidos pelo instituto Ayrton Senna, funcionam como apostilas que os professores seguem e que, na prática, funcionam como o principal guia de suas aulas.

A implementação do EMITI carregada de manuais, normas, formulários e controle, sem referencial teórico no corpo dos documentos, apenas com sugestão de bibliografia, limita a autonomia curricular do professor e causa estranheza, pois tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano escolar, os professores pautam seus planejamentos e construções pedagógicas em sólidos referenciais teóricos. A partir dessas condições e do imediatismo ordenado na implementação do programa, a utilização deliberada dos materiais é impulsionada, visto que “a mudança acelerada cria desconforto, sobretudo quando sentimos que essa aceleração põe

em causa a nossa capacidade de configurar um futuro com sentido e de forma mais significativa” (MORGADO, 2013, p. 445).

Da mesma forma, para Peroni (2011, p. 27), que analisou as consequências de parcerias com a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional, financiada pelo CNPQ (2009-2011) e, “entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo.”.

Palavras como flexibilização e autonomia ocupam espaço privilegiado nos discursos das políticas educacionais e curriculares. Porém, ao observar a forma como está implementado o EMITI no Estado de Santa Catarina, e como se apresentam os documentos orientadores apresentados pelo IAS, trata-se de uma “autonomia concedida, logo reversível e relativa, pois nenhuma escola se pode autonomizar de forma total e unilateral” (ALVES, 2002, p. 162), o que corresponde a uma forma de *descentralizar* decisões tomadas ao nível das políticas educacionais e responsabilizar a escola e os profissionais que nela atuam.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISES, *para decidir o futuro da viagem... ali se acharam juntos num momento...*

Para decidir o futuro da viagem de Vasco da Gama<sup>28</sup>

Canto I

21

Deixam dos Sete Céus o regimento,  
que do poder mais alto lhe foi dado,  
Alto Poder, que só c'o pensamento  
governa o Céu, a Terra e o Mar irado.  
Ali se acharam juntos num momento  
os que habitam o Arcturo congelado  
e os que o Austro têm e as partes onde  
a Aurora nasce e o claro Sol se esconde<sup>29</sup>

Com base nas recentes políticas educacionais<sup>30</sup>, a parceria firmada em 2012, entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, resultou na implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, em 2017, em quinze escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, e na cidade, *locus* da pesquisa, em duas escolas. Diante deste contexto, neste capítulo são apresentados os resultados e análises da investigação, a fim de compreender as percepções dos professores sobre a construção da autonomia curricular no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico do EMITI.

Partindo de construções conceituais, a análise dos dados coletados permite evidenciar a percepção dos professores com relação à construção da autonomia curricular por meio de aplicação, *in loco*, de questionário. O instrumento de pesquisa, aplicado aos professores do EMITI, obedece a uma série de afirmativas para colher as opiniões dos inquiridos, as atitudes que assumem ou a forma como se posicionam perante as questões apresentadas, suas

---

<sup>28</sup> MIMOSO, João Manoel. **Os Lusíadas** de Luís de Camões. Escritas e anotações João Manoel. Ilustrados por Carlos Alberto Santos. Disponível em: <<https://www.inverso.pt/lusíadas/Lusíadas.htm>>

<sup>29</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto I, estrofe 21. Instituto Camões. 2000.

<sup>30</sup> Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>30</sup>, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

expectativas e o nível de conhecimento (MORGADO, 2018). Ao responder o questionário, composto de questões fechadas, os participantes especificam por meio da escala denominada *likert*, o nível de concordância com as afirmações propostas. Questões abertas e discursivas também compõem o instrumento de investigação e são analisadas com base na concepção dialética que permite relacionar os pareceres dos professores, os materiais o EMITI e a teoria.

Além do breve histórico do número de instituições, educandos e corpo docente que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral na rede estadual de ensino, vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, as análises contemplam discussões dos três eixos: Autonomia do professor no projeto político pedagógico; Autonomia do professor na gestão do planejamento; Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica.

Para melhor compreender as condições de atuação do docente no EMITI, as leituras das respostas e a organização do material das questões, *vide* tabela 9, [Apêndice C](#), contribuíram com o estudo e as análises da importância do Projeto Político Pedagógico para o trabalho docente; a participação na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico; os desafios do professor no EMITI; e ainda os aspectos que o professor percebe exercer a autonomia curricular. A análise das questões abertas contribuiu para conhecer como os professores veem a importância do PPP e como se percebem enquanto sujeitos ativos, protagonistas na construção de uma educação de qualidade.

#### **4.1 - Quem são os professores que atuam no EMITI?**

No Estado de Santa Catarina, em 2018, atuavam no Emiti 814 professores, que atendiam 3644 alunos, distribuídos em 153 turmas, nas 31 escolas contempladas com o programa. Na regional de Joinville, 2 escolas ofertavam o Ensino Médio Integral em Tempo integral.

No que diz respeito ao corpo docente das duas escolas estaduais contempladas com EMITI na cidade de Joinville – SC, no ano de 2018, participaram da pesquisa 9 professores que atuavam na escola que, nessa pesquisa, é denominada de Escola A e 19 professores que atuavam na escola que, nessa pesquisa, é denominada de Escola B. O total de 28 professores contribuíram respondendo ao instrumento de pesquisa desta investigação.

A primeira parte do questionário aplicado aos professores contemplava informações

acerca da atuação e formação do corpo docente que atua no EMITI em Joinville - SC. Os dados referentes a sexo, vínculo empregatício, nível de formação e tempo de serviço são apresentados na tabela 4 a seguir, apresentando dados sobre o perfil docente dos profissionais:

Tabela 5: Professores que atuam no EMITI

Informações		Escola A	Escola B	Totais
Sexo	Masculino	4	10	14
	Feminino	5	9	14
Vínculo Empregatício	Efetivo	7	16	23
	ACT	2	3	5
Nível de Formação	Graduação	0	5	5
	Especialização	7	10	17
	Mestrado	2	3	5
	Doutorado	0	1	1
Tempo de Serviço	Não informado	0	5	5
	Até 10 anos	4	4	8
	De 11 a 14 anos	0	4	4
	15 anos ou mais	5	6	11

Fonte: A Autora (2019)

Observando a tabela 5, os dados mostram que há o mesmo número de mulheres e homens atuando no EMITI, o que contraria a tendência de que o magistério é composto predominantemente por mulheres. Além disso, há mais dois aspectos que podemos ressaltar. O primeiro é o vínculo empregatício, 79,30% são efetivos. Outro aspecto é a experiência dos professores participantes da pesquisa, em torno de 40% são professores com mais de 15 anos de experiência, o que é muito importante na implementação de uma proposta.

Os professores que atuam no EMITI têm níveis de formação e indicadores relacionados ao vínculo empregatício superiores aos percentuais nacionais, se compararmos tais dados aos números disponibilizados pelo INEP referentes ao ano de 2017. De acordo com a pesquisa do INEP (CARVALHO, 2018, p. 41) no ano de 2017 apenas 23,2% dos professores atuantes no Ensino Médio no Brasil apresentavam formação em nível de pós-graduação. Neste sentido, evidencia-se que a formação dos professores, que atuam no EMITI, em Joinville-SC, cujo índice é de 79,30%, supera os índices nacionais. Com relação ao vínculo empregatício, os índices também se mostram superiores. Enquanto em 2017 o índice nacional de professores efetivos que atuavam no Ensino Médio era de 54,9% (CARVALHO, 2018, p. 54), no EMITI em Joinville-SC, 79,30% dos professores são efetivos.

Os dados apresentados atendem o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que estabeleceu em sua Meta 15, que “todos os professores e as

professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014b, p. 12). Ainda com relação ao PNE, em sua Meta 16, estabeleceu “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE [...]” (BRASIL, 2014b, p.12). Com relação à formação continuada “a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 12), exigida na Meta 16 é atendida, uma vez que frequentemente há acontecem semestralmente com encontros em várias regiões do Estado, de acordo com o portal da SED-SC (SANTA CATARINA, 2017, web).

#### **4.2 - O primeiro eixo: Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico**

##### Canto I

1.  
As armas e os barões atinalados  
Que da Occidental praia Lufitana,  
Por mares nunca de antes navegados,  
Paítárao ainda alem da Taprobana,  
E em perigos e guerras elibrçados  
Mais do que prometia a força humana,  
Entre gente remota edificáião  
Novo Reino, que tanto fublimárao,
  
2.  
E também as memórias gloriofas  
D'aquelles Reis que forão dilatando  
A Fé, o Império, e as terras viciofas  
De África e de Aíia andarão devaftando,  
aquelles que por obras valerofas  
Se vão da lei da morte libertando,.  
Cantando efpalharei por toda parte,  
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.<sup>31</sup>

Assim como nas primeiras linhas de Os Lusíadas, Camões anuncia o percurso das grandes navegações e o rumo que a obra épica irá tomar, assim também é o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino: anuncia o percurso a ser navegado no “oceano” do ano

---

<sup>31</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto I, 1ª e 2ª estrofes, 1916, p. 52, fragmento de Os Lusíadas, de Camões 1916, obra comentada por Augusto Epiphanyo da Silva Dias;

letivo, e os “cursos de navegação” ou rumos da escola. A superação de perigos e guerras para fazer avançar o Império e a Fé do povo português, remetem às múltiplas adversidades e impedimentos (FUKS, 2018), e restrições, às quais também os profissionais da educação estão expostos e são desafiados a superar.

É nestas primeiras atividades coletivas que os profissionais se dedicam a escrever a história que deverá nortear todo o fazer pedagógico. Camões em seus primeiros versos se compromete a contar a história, se for capaz de tamanho “engenho e arte” (FUKS, 2018). Também na educação se escreve a história, as “primeiras linhas” dos objetivos e metas para a construção de uma escola democrática, cidadã, e no caso do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, de oportunidades para jovens. E assim esse capítulo segue a dedicar-se a compreender como se constrói, ou não, esse movimento.

Este eixo objetiva apresentar a análise da percepção dos professores que responderam ao questionário, acerca da sua participação na construção da autonomia curricular docente no Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, no processo de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Para tratar da importância do PPP para os profissionais no EMITI, a primeira pergunta aberta apresentada no questionário colabora com os estudos deste eixo. É parte do contexto deste eixo para entendimento por parte dos professores, como o documento é abordado no conjunto de materiais e manuais orientadores dispostos pelo IAS, a percepção docente a partir do questionário aplicado, conhecimento das orientações da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, e ainda, o próprio Projeto Político Pedagógico disponibilizado pelas e nas escolas contempladas com o programa.

Atividades coletivas como reuniões por área, planejamento individual e coletivo, com a equipe gestora, discussões e registros, avaliação de resultados, conforme Anexo C quadro 7, são orientações que estão contempladas nos materiais (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 37), porém o Projeto Político Pedagógico é pouco abordado; mencionado raras vezes em depoimentos de profissionais, aparece 1 ou 2 vezes em cada caderno. Nos materiais especificamente, aparece no Caderno 12, intitulado “Apoio à Gestão Pedagógica”, ao tratar de reuniões da equipe gestora, como uma “dica” de que “pode” ser parte do “plano de gestão e do PPP da escola”:

Essas reuniões precisam estar também em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, inclusive podem estar previstas neste documento, deixando claro que a Reunião de Equipe Gestora é parte importante para a promoção da gestão democrática e, por isso, é fundamental

que conste do plano de ação anual da escola (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 24).

Evidencia-se que os cadernos disponibilizados pelo IAS apresentam orientações direcionadas para o EMITI, com diretrizes que objetivam os interesses do programa, o que fragmenta o projeto de educação da escola para a comunidade.

Para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, conforme documentos orientadores apresentados pelo Instituto Ayrton Senna, as instituições contempladas com o programa, no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, para que seja ajustado à comunidade e promova integração, contam com “uma estrutura curricular flexível, considerando a coexistência das diversas configurações escolares, matrizes curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 2, [2017?], p. 46; Caderno 5, [2017?], p. 17), para concretizar a proposta de educação integral. A proposta sugere a “construção de um trabalho coletivo e colaborativo, ancorado na construção de uma comunidade de sentido e de prática” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p. 10), para superar o fazer fragmentado e individualizado, sem integrar as ações dos profissionais, tornando o Projeto Político Pedagógico da escola um documento vivo, coletivo e colaborativo.

Uma proposta de educação integral não acontece se o projeto pedagógico da escola e seus propósitos não forem compartilhados e praticados pelos professores na contramão do isolamento docente e para investir no estabelecimento de uma cultura colaborativa na escola, tão importante quanto partilhar sentidos, é partilhar comportamentos e práticas. Por isso, quando a comunidade de sentido se desdobra como uma comunidade de prática, o sentimento de pertencimento ganha a força da ação. Uma comunidade de prática se constrói na ação participativa e corresponsável dos professores e equipe gestora na construção dos rumos e na rotina das práticas pedagógicas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 23).

As propostas documentadas nos materiais orientadores apresentados pelo IAS, e a nova parceria para o ensino médio catarinense, instigou algumas questões que mobilizaram investigar a (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, sendo a primeira delas o questionamento: Como é realizado o processo de revisão do PPP da escola diante das recentes políticas curriculares? De que forma os professores participam desse processo? Como os professores percebem que o trabalho coletivo na construção de um Projeto Político Pedagógico pode desenvolver a autonomia curricular?

Discutir a percepção dos professores acerca da construção do PPP reverbera na efetivação do empoderamento docente, na construção curricular, mesmo com a obrigação de se adequar às políticas de regulação e às diretrizes educacionais. Para Morgado (2011b), mudanças promovidas por políticas curriculares consistem numa oportunidade de centrarmos a nossa atenção na importância do Projeto Político Pedagógico da escola como instrumento de renovação e/ou inovação das práticas educativas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor, entendida como a oportunidade de os professores decidirem sobre a produção do currículo que atenda às exigências da instituição de ensino em que atuam (MORGADO, 2003).

A construção do Projeto Político Pedagógico passa pela discussão democrática que envolve planejar os objetivos “num processo permanente de reflexão e revisão crítica da realidade educativa, por forma a possibilitar a construção de uma autêntica autonomia curricular da escola e do professor” (MORGADO, 2000, p. 88). Para que o Projeto Político Pedagógico cumpra o que propõe, é imprescindível que sua (re) adequação tenha regularidade, as decisões sejam discutidas no coletivo e o acompanhamento da implementação aconteça de maneira dinâmica e participativa (PACHECO; MORGADO, 2002).

Além do estabelecido na instituição de ensino, sua história, currículo e métodos, quadro de servidores e o contexto em que se encontra, o Projeto Político Pedagógico é a possibilidade de pensar o novo, as exigências de um novo cenário que se apresenta com a globalização e as mudanças econômicas, políticas e sociais, “novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista” (GADOTTI, 1994, p. 2). A partir das transformações, o autor advoga que “o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (GADOTTI, 1994, p. 2).

As exigências de um novo cenário cosmopolita<sup>32</sup> fazem da escola uma instituição pública em movimento, uma vez que “Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. [...] Por

---

<sup>32</sup>Cosmopolita caracteriza o global, amplo, supranacional, internacional. Desta forma, o termo cosmopolita é comumente utilizado em educação: uma educação mais cosmopolita prepara para o educando para atuar num mundo sem fronteiras; professor cosmopolita sem descuidar as características e as necessidades do contexto local em que trabalha o dimensiona e faz interagir com o espaço mais amplo da realidade nacional e o projeta no âmbito mais universalista da realidade internacional. (MORGADO, 2016, p. 58)

isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas” (GADOTTI, 1994, p. 2). Para acompanhar políticas e programas implementados, esse processo democrático de (re) elaboração do PPP abarca discussões que envolvem profissionais, pais, alunos e comunidade, a fim de pensar o futuro da instituição e dos seus agentes, estabelecendo objetivos e, com autonomia, permitir empreendê-lo e avaliá-lo. Diante das condições expostas, neste eixo as discussões acerca do poder de decisões exercidas, ou não, pelos professores nos momentos coletivos ou individuais de planejamento, envolvem a percepção dos profissionais, as possibilidades ou restrições que os materiais orientadores do instituto impõem e o controle do sistema de ensino. As evidências indicadas nos resultados reverberam o contexto educacional do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina e as condições de trabalho docente, perspectivas e restrições.

Ao corpo docente que atua no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, para tratar da participação dos professores no processo de (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino contempladas com o programa, utilizando-se escala *likert*, foram apresentadas sete afirmativas, enumeradas da questão 1 à questão 7, para que respondessem, posicionando-se da máxima concordância à máxima discordância (concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo completamente), escolhendo uma destas cinco alternativas. As afirmativas apresentadas aos docentes e as respectivas respostas foram compiladas na tabela 5, e ainda, os números, transpostos no gráfico 1, a seguir:

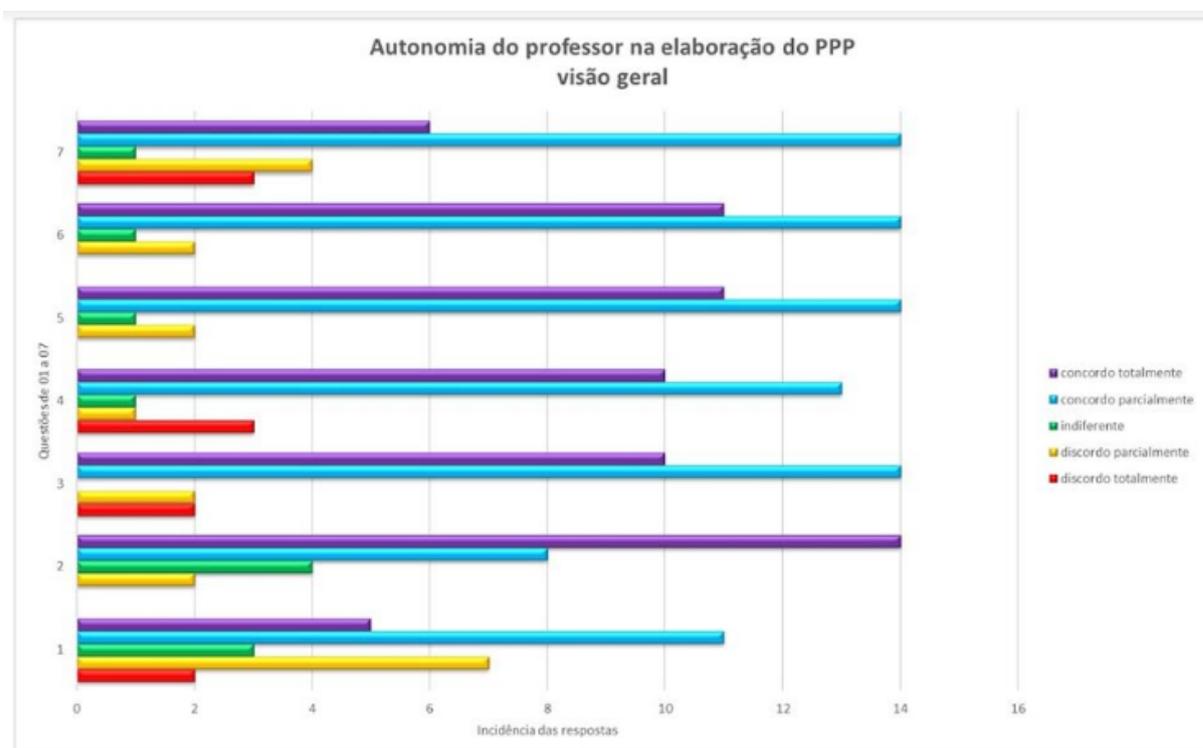
Tabela 6: primeiro eixo “Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico”.

Questões	CT	CP	I	DP	DT
<b>1. Você professor participa frequentemente da construção e revisão do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.</b>	5	11	3	7	2
<b>2. O PPP é construído com base nas orientações da Secretaria da Educação.</b>	14	8	4	2	0
<b>3. No PPP, o currículo do EMI TI pode ser construído com sugestões dos professores.</b>	10	14	0	2	02
<b>4. No PPP, os objetivos do EMI TI são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação e definidos pelos professores e gestores.</b>	10	13	1	1	3
<b>5. No PPP, as diretrizes metodológicas com base nas orientações da Secretaria da Educação são discutidas pelos professores e gestores.</b>	11	14	1	2	0
<b>6. No PPP, os critérios de avaliação são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação pelos professores e gestores.</b>	11	14	1	2	0
<b>7. A flexibilização curricular para o EMI TI, entendida como a possibilidade de escolha de uma disciplina a ser ofertada, é</b>	6	14	1	4	3

## garantida, e efetiva autonomia curricular dos professores.

Legenda: CT - Concordo Totalmente, CP - Concordo Parcialmente, I – Indiferente, DP - Discordo Parcialmente, DT - Discordo Totalmente. Fonte: A autora (2019).

Gráfico 1: primeiro eixo “Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico”.



Fonte: A autora (2019)

Para as análises relacionadas à (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, o gráfico apresenta escala de cores que indicam respectivamente: concordância total na cor roxa, concordância parcial na cor azul, indiferença na cor verde, discordância parcial na cor amarela e discordância total na cor vermelha. A predominância das cores azul e roxa indica que, atendendo às ideias dos materiais orientadores, a (re) construção do PPP conta com trabalho colaborativo do corpo docente. Para análise específica, compreende discutir cada afirmativa proposta no questionário.

A primeira questão apresentada aos professores do EMITI versava sobre a participação na construção do PPP: “Você professor participa frequentemente da construção e revisão do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino”. A participação nas discussões permite ao docente definir metas e objetivos para o EMITI, e acompanhar o desenvolvimento dos encadeamentos das ações estabelecidas. Conforme Oliveira (2000),

trata-se de uma atuação articulada entre a ação dos professores e o processo de formação construído na escola. De acordo com as respostas à afirmativa proposta, verificou-se que 64,28% dos professores percebem que a participação na discussão do PPP é parcial. Torna-se ainda mais nítida a parcialidade na reconstrução do PPP com as justificativas docentes acerca da não participação. De acordo com Pa1 (2018, p. 2), que informa que *“Há capacitações específicas para o EMITI 3 (três) vezes ao ano. Por isso, não há tempo hábil para um estudo aprofundado do PPP durante os períodos de recesso escolar.”*, infere-se que os momentos de discussão coletiva são pontuais na instituição, o que restringe as decisões como construção ação, um documento em movimento. Esse aspecto também é observado no relato de Pa9 (2018, p. 2) que afirma: *“Não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação, capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re) elaboração se fazia na escola.”*

Outro fator que determina a participação limitada são os documentos prontos disponibilizados pelo IAS, conforme ratifica Pa3 (2018, p. 2): *“No PPP, durante 9 anos como assessor fui o responsável pela estruturação e escrita do documento, isto até o ano de 2017, quanto à parte referente ao EMITI a participação é parcial, pois os documentos já vieram prontos.”* Esse resultado revela lacunas no processo de planejamento e construção do projeto que se pretende colocar em ação na escola, razão que pode impedir o protagonismo docente nas decisões sobre o Projeto Político Pedagógico.

Mesmo diante de um contexto, que direciona os professores para uso dos materiais do IAS, verifica-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP), definido por Veiga (2002) como um documento construído coletivamente, num processo democrático, que reúne um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola, ainda é visto como documento central da base da prática a ser desenvolvida pela instituição escolar. Considerando que, aos professores cabe a construção da mudança educacional e curricular, Leite e Fernandes (2010) alertam que, indícios da participação parcial podem comprometer o planejamento dos objetivos da instituição e o desenvolvimento do currículo de ensino tanto no que diz respeito às mudanças que o programa exige nas configurações do projeto político pedagógico da escola, quanto nas ações do corpo docente. Para Veiga (1998, p. 12) “[...] considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]”, revisitando-o para retomar os objetivos da instituição definidos coletivamente, articular legislação, normatizações dos órgãos superiores,

e “neste sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa [...]” (VEIGA, 2003, p. 271).

Nesta perspectiva, foi apresentada aos docentes a 2ª afirmativa: “O PPP é construído com base nas orientações da Secretaria da Educação”. As respostas dos docentes apontaram que 78% confirmam a proposição, destes, 50% apontaram total cumprimento. O resultado imprime o poder de regulação da Secretaria da Educação e do Instituto Ayrton Senna no que diz respeito às exigências no cumprimento efetivo das normativas expedidas por órgãos superiores, uma prática permanente no campo educacional, conforme declara Pa1 (2018, p. 1, grifo nosso): “*O ppp é muito importante para nortear o trabalho do professor conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação [...]*”. Condições mandatórias à escola e aos profissionais docentes que atuam no programa impedem avanços na organização da instituição, pois parece haver pouca autonomia e questionamento dos professores em relação à proposta educativa do EMITI para a escola, cuja discussão que implicaria em “[...] melhorar a qualidade dos processos educativos e elevar os níveis de aproveitamento escolar dos alunos” (MORGADO; MARTINS, 2008, p. 5), é prejudicada. A obediência às prescrições dos órgãos superiores impede a escola de conceber sua própria identidade e, como espaço público de diálogo e reflexão coletiva, ter seu projeto construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo, como aponta Veiga (2002).

Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 2003, p. 277).

É importante destacar o relato do professor que aponta dificuldades na utilização do PPP: “*Questão complicada. No ensino médio integral, planejamos tudo coletivamente, mas não necessariamente pegamos o PPP para averiguar*” (Pb13, 2018, p. 2). Além de relatar que o Projeto Político Pedagógico não faz parte dos documentos e materiais utilizados no planejamento, indica-o apenas como instrumento de busca e consulta, sem abordar a importância da elaboração conjunta. Visto como projeto em movimento, o PPP é documento vivo, imprescindível na construção da autonomia curricular e autonomia da escola. Para Pacheco e Morgado (2002, p. 24) “não é possível dissociar o conceito de projeto do conceito de autonomia. Os dois conceitos estão de tal forma inter-relacionados que não é possível

pensar num sem termos presente o outro”.

Considerando o PPP um conjunto de intenções pensadas para dar sentido e antecipar metas e ações a serem colocadas em prática na instituição (PACHECO; MORGADO, 2002), quais os impedimentos para a utilização do Projeto Político Pedagógico nas reuniões de planejamento e de gestão? Neste sentido, a afirmativa do professor Pa7 (2018, p. 2), revela um aspecto categórico, a fragmentação dentro da própria instituição de ensino: “[...] não teve uma elaboração. A escola é dividida em quem concorda com o projeto e quem não concorda.”, o que desconsidera a importância de um grupo conectado para as discussões do projeto.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), definido por Veiga (2002) como um documento construído coletivamente, num processo democrático, que reúne um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola, ainda é visto como documento central pelos docentes que atuam no programa. O professor Pa9 (2018, p. 1) enfatiza que o Projeto Político Pedagógico *“É de extrema importância, pois ali estão contidas a missão e a visão da UE em relação à comunidade. Isso é o norte da nossa prática pedagógica e da nossa postura profissional dentro e fora da sala de aula.”*, numa visão educacional, política, social e pedagógica da instituição de ensino. A centralidade do PPP também é relacionada à legislação e às políticas curriculares para pensar a construção da autonomia, conforme relata Pa7 (2018, p. 1) ao tratar a aplicabilidade do PPP: *“Para saber o que rege a escola, o que é possível ou não e para se ter autonomia perante a LDB, PCN e agora BNCC.”*. A autonomia construída com a participação docente, a partir da (re) elaboração do PPP, corrobora com especificidades do processo pedagógico e da estrutura curricular do ensino.

Diante da importância do PPP relatada pelos docentes, como o grupo de professores que atua no EMITI se organiza nas discussões da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, e participa do que deve ser um movimento de renovação constante para definição de metas, objetivos e possibilidades? Qual a relação currículo do EMITI e o projeto da escola?

Neste sentido, foi apresentada aos professores a afirmativa 3, que propõe: *“No PPP, o currículo do EMITI pode ser construído com sugestões dos professores”*, abordando a percepção docente sobre sua participação na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, especialmente a parte que se refere ao EMITI. Os resultados apresentados são contraditórios

às respostas da afirmativa 2 que registrou acentuada regulação. Acerca da construção curricular do EMITI no PPP com sugestão dos professores, os índices apontam que 85% do corpo docente concorda que na readequação do PPP, o currículo do EMITI pode ser construído com sugestões dos professores, conforme relata o Pb19 (2018, p. 2), o PPP “[...] é o resultado do proposto em grupo”, o que está de acordo com a ideia de que o Projeto Político Pedagógico deve ser “fruto de ação coletiva e democrática, um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar” (MORGADO; MARTINS, 2008, p. 6). Para que o PPP se efetive é necessário que as (re) adequações aconteçam com regularidade, com ações discutidas coletivamente e a implementação de forma participativa e dinâmica (PACHECO; MORGADO, 2002).

Embora o protagonismo docente na construção do PPP, de acordo com as respostas dos professores, ainda é considerado possível e necessário, nem todos os professores que atuam no programa indicam a inviabilidade de participar da construção, devido à formação intensiva que direciona os professores para uso dos materiais do IAS.

Para contemplar a participação e o poder de decisão docente, propôs-se a afirmativa 4: “No PPP, os objetivos do EMITI são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação e definidos pelos professores e gestores.” Ao considerar o poder de decisão do corpo docente quando das discussões acerca dos objetivos do EMITI, com base nas orientações da Secretaria da Educação, 85% afirmam que essas discussões acontecem coletivamente, bem como as decisões acontecem na instituição de ensino, envolvendo docentes e gestores, especialmente por tratar-se de um programa novo implementado na rede estadual de ensino, conforme relata Pb15 (2018, p. 3, grifo do inquerido) “*Como nosso projeto do EMITI é novo, as questões referentes ao novo programa são discutidas no grande grupo com participação ativa de todos, inclusive a MINHA*”.

Neste sentido, um aspecto importante é o tempo que o EMITI foi implementado, e o trabalho que ainda precisa ser desenvolvido tanto para atender aos objetivos do programa, quanto para ajustar-se ao contexto da comunidade, a fim de promover interação. Para Pb13 (2018, p. 3), ao tratar da (re) elaboração do PPP para contemplar o EMITI, relata que “*É algo que ainda precisa ser feito. O EMITI trouxe desafios que o ppp construído tendo por base o ensino regular, não prevê. Desse modo, há algo ainda muito o que acrescentar e modificar.*”. O poder de decisão na construção do Projeto Político Pedagógico e a autonomia curricular, com base no contexto social, podem garantir a melhora na prática da sala de aula. A definição dos objetivos pelos professores, que permite considerar o contexto escolar, deve acontecer

“num processo permanente de reflexão e revisão crítica da realidade educativa, por forma a possibilitar a construção de uma autêntica autonomia curricular da escola e do professor” (MORGADO, 2000, p. 88). O processo de revisão e desenvolvimento de ações para reconstrução do Projeto Político Pedagógico que delibere acerca dos reveses de uma nova proposta, encontra percalços a exemplo do caráter prescritivo tanto dos materiais pedagógicos do EMITI quanto das normatizações que a SED e o próprio IAS impõe.

Considerando que o Ensino Médio Regular conta com as diretrizes curriculares nacionais para orientar a área curricular que abarca os conteúdos que devem ser desenvolvidos durante todo o ano letivo, e o EMITI traz uma nova proposta, Pb14 (2018, p. 3) alerta que *“Trabalhar no EMITI exige um novo olhar sobre a educação e toda essa engrenagem. Os ppps, documentos criados ainda no viés tradicional, precisam agora ser adequados, novo caminho.”*. Para Pacheco e Morgado (2002), as áreas curriculares são disponibilizadas aos professores, pelos órgãos centrais, para que adaptem ao projeto construído no contexto da instituição de ensino. Para o EMITI, os documentos orientadores, Cadernos de Sistematização ([ANEXO D](#), figura 2) apresentam sugestões de atividades e orientação de como proceder, mas compreendem que eles precisam ser adaptados à realidade da escola.

Cientes de que novas propostas exigem discutir e conciliar espaços e contextos, o corpo docente tem clareza de que um novo projeto abarca também fragilidades. Novas políticas curriculares trazem também interesses para a construção de nova identidade. Pa8 (2018, p. 2), ao abordar a participação parcial na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, especialmente a parte que se refere ao EMITI, esclarece: *“Parcial. Participei 1 ano. O projeto é bom mas falha nas questões políticas”*. Neste sentido, a proposta de reforma para os serviços públicos importa levar o privado para o público, numa nova referência de gestão, onde os protagonistas destas reformas, que seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado, leia-se Instituto Ayrton Senna, trazem uma nova forma de operar o sistema educacional, de maneira descentralizada do poder do Estado e com mais “autonomia” na gestão das instituições educacionais. Essa “autonomia” implica em responsabilizar os profissionais que atuam nas escolas, por meio de metas e objetivos estabelecidos e submetidos a processo de avaliação dos resultados, condições típicas do modelo de gestão da iniciativa privada, .(FREITAS, 2016).

Essa nova forma de organização, o que se destaca é o controle e a regulação, delegada a agentes externos, como o IAS nas decisões sobre a organização e os procedimentos dos

sistemas educacionais. O acompanhamento dos resultados acontece por meio de relatórios, das avaliações nacionais e da aplicação de outros instrumentos avaliativos, o que potencializa o individualismo e a competitividade, numa visão fragmentada da realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), em detrimento de uma formação que privilegie o pensamento crítico.

Implementar um novo programa para o Ensino Médio no Estado de Santa Catarina demanda investimentos em infraestrutura, tecnologia, materiais e formação docente nas instituições de ensino. Estes fatores influenciam diretamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com Pa5 (2018, p. 3), investimentos em “*Estrutura, estrutura e estrutura (salas-ambiente, laboratórios, internet), verbas para saídas de campo, atraso na chegada do material didático.*”, configuram impedimentos no desenvolvimento dos trabalhos. As condições abordadas pelos professores indicam que os órgãos superiores, especialmente o IAS não assegura o estabelecido em um dos eixos norteadores da educação integral que trata das condições de funcionamento do programa que indica “Garantir a infraestrutura e condições de funcionamento indispensáveis à implantação e operação da política de educação integral e de seu currículo” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 4, [2017?], p. 7).

Os professores que atuam no EMITI apontam impasses do programa que implicam em desafios. Enquanto Pa6 (2018, p. 3) alerta para as contrariedades de “*Atuar em uma escola com EMITI e ensino regular (ideias, métodos não batem); motivar os alunos, possibilitar que consigam projetar seu futuro como um aluno integral;*”, Pa3 (2018, p. 3) relata as objeções em “*trabalhar sem estrutura e materiais adequados para um EMITI; trabalhar de forma integrada com os núcleos, áreas e projetos; tornar as aulas e atividades atraentes para o público alvo.*”, considerando as diferenças nos níveis de ensino da escola.

Neste sentido, foi apresentada a afirmativa 5: “No PPP, as diretrizes metodológicas com base nas orientações da Secretaria da Educação são discutidas pelos professores e gestores”. Os resultados para esta afirmativa apontam que, embora 89% afirmem participar das discussões, destes, 50% dos participantes dizem que sua participação é parcial, o que indica que os professores percebem os espaços de participação que existem e devem ser ocupado nas discussões de diretrizes metodológicas como “[...] *seja a desconstrução de um modelo de ensino estabelecido, produzindo um novo aporte em relação ao ensino aprendido.*”, desafio apontado por Pb12 (2018, p. 4). Tais condições mostram a restrição à autonomia curricular docente, uma vez que o professor muda sua forma de trabalho adaptando todo fazer pedagógico à nova proposta metodológica pronta.

Ao mesmo tempo em que as condições de trabalho implicam em prejuízos para a educação média catarinense como afirma Pb10 (2018, p. 4) *“Falta de recursos para a execução da prática docente e falta de estrutura adequada que ocasiona a evasão escolar.”*, os profissionais são desafiados a

*Trazer a inovação para a sala de aula, através de metodologias diferenciadas que consiga captar a atenção do estudante, perante este mundo tecnológico. O desafio atual é a desvinculação da ‘escola’ (professor ensina e aluno aprende), do termo tradicional para esta nossa proposta. (Pb9, 2018, p. 4),*

[...] promovendo uma educação atrativa, que garanta atender às exigências da Secretaria da Educação e do Instituto Ayrton Senna, que envolve cumprimento de metas.

Além das diretrizes metodológicas, outro aspecto muito discutido nas escolas são os critérios de avaliação, contemplados na afirmativa 6: “No PPP, os critérios de avaliação são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação pelos professores e gestores”, que apresentou os mesmos percentuais da proposição 5, quando 89% afirmam participar, e destes, 50% dos participantes dizem que sua participação é parcial. O corpo docente considera os critérios de avaliação um dos desafios no programa, conforme relata Pb18 (2018, p. 4) *“Adaptar a uma nova realidade de ensino, onde se usa vários métodos e vários meios e também os projetos de avaliar e trabalhar.”*. A parcialidade pode estar relacionada ao fato de o EMITI ter um documento orientador dedicado exclusivamente à avaliação, o Caderno 4, intitulado Avaliação da Aprendizagem. Nele a avaliação deve ser utilizada para que o professor possa se orientar, e analisar como o desenvolvimento do trabalho realizado por ele atende ou contempla os objetivos e metas definidos coletivamente no PPP da instituição. Neste sentido, é indicada a utilização de um conjunto de instrumentos avaliativos, visto que, “mesmo que o processo de avaliação envolva uma nota, ela não é o único fator que traduz a aprendizagem do jovem” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 24).

A restrita participação dos professores, nas discussões e nas decisões curriculares e metodológicas, compromete a efetivação da autonomia curricular. A forma como se apresenta a prescrição dos documentos do IAS e das orientações da Secretaria de Educação pode instigar a pensar que há participação. Partindo da condição de materiais que vêm prontos, como o PPP contempla as sugestões dos professores? Ou ainda, os materiais estão contemplados no PPP?

Para Morgado (2000), o sistema de ensino traz a descentralização e a flexibilização curricular como garantia da construção da autonomia curricular das escolas. Porém, trata-se de uma autonomia controlada, que depende da chancela da Secretaria da Educação, impedindo a possibilidade de transformação da educação que a liberdade docente promove.

A proposição 7 apresentada aos docentes versava: “A flexibilização curricular para o EMITI, entendida como a possibilidade de escolha de uma disciplina a ser ofertada, é garantida, e efetiva autonomia curricular dos professores”. Ao abordar a flexibilização curricular do EMITI, 71 % dos professores afirmam haver, porém não se percebe a efetivação total ou significativa da autonomia curricular, visto que 50% afirmam haver flexibilização curricular parcial para o EMITI, entendida como a possibilidade de escolha de uma disciplina. O resultado evidencia apreensão no que diz respeito à construção da autonomia curricular na decisão do currículo com base na realidade local.

As tensões com relação à (re) elaboração do PPP e a construção da autonomia curricular apontadas nas análises dos dados envolvem atender à legislação, ao proposto nos materiais apresentados pelo Instituto Ayrton Senna e às exigências do contexto educacional, diante das condições de trabalho do profissional que atua no programa. As reuniões de discussão definidas em estrutura definida nos materiais ([Anexo C](#), Quadro 7) acontecem em momentos direcionados exclusivamente aos profissionais que atuam no EMITI, sem considerar os outros segmentos da instituição, nem integrar o PPP, o que fragmenta o desenvolvimento da instituição e indica dificuldades de construir o projeto político pedagógico coletivamente. Neste sentido, o grande desafio dos professores é a participação na construção PPP e nas decisões curriculares, visto que a centralidade nas decisões dos órgãos superiores impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade, e conseqüentemente a efetivação da autonomia curricular do professor.

Por um lado os professores e os gestores apresentam uma compreensão muito positiva do PPP, pois reconhecem sua importância no entendimento de qual seja a função social da escola e no estabelecimento de um trabalho pedagógico que promova a socialização da cultura, levando a comunidade local e escolar, especialmente os alunos, a se apropriarem do saber como um direito universal, já que a educação pode nos tornar mais humanos, mais atualizados historicamente e mais sintonizados com os problemas sociais do nosso tempo- espaço. (OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Por outro lado, os percentuais apresentados neste eixo e o Projeto Político Pedagógico

estudado, não apresentam características de participação coletiva plena nas discussões e escrita no PPP referentes ao EMITI, o que fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que determina em seu artigo 12 que as escolas, além de seguir a legislação, devem promover a participação de toda comunidade, seja por meio de conselhos escolares ou outros processos de integração que possibilitem construir e colocar em ação proposições do projeto político pedagógico da instituição de ensino, favorecendo inclusive à comunidade acompanhar as ações e os investimentos (BRASIL, 1996). A lei da Educação, LDB nº 9.394/96, em seu artigo 14, estabelece ainda que os sistemas de ensino "definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades", prevendo a participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Também os materiais orientadores do IAS abordam a importância das discussões do PPP com participação efetiva dos agentes, especialmente do corpo docente que, atuando como mediador, observa a possibilidade de os projetos dialogarem com o PPP da escola.

O gestor, professores e alunos têm o papel de verificar se o projeto tem viabilidade em termos de tempo e recursos disponíveis, se possui complexidade adequada (nem ações pontuais, nem projetos excessivamente complexos), bem como se está alinhado com o projeto pedagógico da escola. Se houver algo que entra em conflito com o escopo do projeto pedagógico, deve ser problematizado. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 100).

De acordo com a proposta do IAS, a integração em reuniões assegura ações mais **democráticas e participativas**. Estas precisam estar previstas e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola para que, de maneira organizada conste do plano de ação anual da escola e garanta espaço de discussões e deliberação da equipe, no processo de (re) construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], **grifo nosso**).

Para Toschi *et al* (2010), as ações relacionadas à possibilidade de mudanças para atingir os objetivos e as metas definidas coletivamente no Projeto Político Pedagógico da escola implicam na tomada de decisão que exige análise e avaliação do documento, sendo que “os movimentos avaliativos devem acompanhar todos os atos, de forma a alterar determinadas decisões, como ainda introduzir novas ações. A avaliação é também responsabilidade coletiva

e parte integrante do processo de construção do PPP” (TOSCHI *et al*, 2010, p.7).

Neste sentido, para analisar a autonomia curricular docente, é importante ter como base aspectos voltados ao objetivo da prática trocada com outros professores, às restrições e impedimentos devido aos programas de conteúdos prescritos pré-determinados por órgãos superiores, à decisão sobre as atividades e os recursos didáticos a serem utilizados. Estes aspectos, quando considerados em conjunto caracterizam ampla autonomia nas decisões curriculares, a oportunidade de escolha de livros didáticos, autonomia na escolha de instrumentos avaliativos de aprendizagem do aluno, (MORGADO, 2000).

Gadotti (1994, p. 3) advoga que “a autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento”. A participação deve ser efetiva em conselho de colegiado, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização das demais atividades da instituição.

A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI, 1994, p. 3).

Cada recurso é entendido como um meio utilizado pelo professor para analisar se está atuando e conseguindo resultados que estejam na direção do projeto pedagógico da escola. Ao considerar o poder de decisões do docente sobre os aspectos relacionados, o professor é visto como juiz das decisões curriculares, agente de lineador do currículo (MORGADO, 2000).

Diante do exposto, quais impedimentos no processo de (re) elaboração do PPP implicam nos resultados apresentados na pesquisa aplicada aos docentes do IAS? Quais os procedimentos adotados nas instituições, considerando as normativas e orientações da SED e do IAS, que impossibilitam as discussões e a construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino?

Teoricamente, o Projeto Político Pedagógico tem sua importância reconhecida pelos professores que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, porém a fragmentação em grupos de profissionais que atuam em cada nível de ensino impede o processo de construção coletivo. Sendo o PPP projeto central nas ações da instituição, construção do currículo e para a práxis, as restrições nas contribuições dos docentes, na construção do

projeto, podem impedir a transformação social, o que, de acordo com a dialética marxista, é criada no processo de participação em que o homem se transforma por sua própria ação. Aportado nos materiais, um dos eixos norteadores da educação integral no EmIti, “Monitoramento e Avaliação” consistem em “Desenvolver um sistema de monitoramento e avaliação da implementação da política de educação integral e de seu currículo” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 4, [2017?], p. 7), revela a regulação que o programa impõe.

Neste sentido, Pacheco e Morgado (2002, p. 7), ao discutirem questões curriculares, conceituam a escola como “espaço de desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, de (re) construção de normas, de atitudes e de valores do que um centro emissor de conhecimento”. Pensar um projeto para uma escola transcende reuniões de grupos, de profissionais de um dos níveis de ensino ofertado ou um único segmento da instituição. Concerne discutir o currículo, as características da comunidade, as possibilidades de avanço no desenvolvimento da aprendizagem, respeitando a legislação e contribuindo para uma educação cidadã e emancipatória. As atividades de análise didática e metodológica do trabalho docente, de instrumentos avaliativos, e currículo podem e devem constar no PPP. Percebe-se a implementação do novo programa como objeto único de “estudo”, enquanto o espaço que a escola ocupa envolve muitos agentes e é amplo em história e anseios. O Projeto Político Pedagógico exige revisitar metas e objetivos e novamente discuti-los, desconstruindo e reconstruindo o PPP com a participação efetiva de todos os segmentos para delinear o futuro da escola pública.

#### 4.3 - O segundo eixo: Autonomia do professor na gestão de seu planejamento

*“ é ter com quem nos mata, lealdade”<sup>33</sup> (CAMÕES,)*

Canto IV

97.

A que novos desastres determinas  
De levar estes reinos a esta gente?  
Que perigos, que mortes lhe destinas,  
Debaixo dalgum nome preminente?  
Que promessas de reinos e de minas  
De ouro, que lhe farás, tão facilmente?  
Que famas lhe prometerás? Que histórias?  
Que triunfos? Que palmas? Que vitórias?<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Sonetos, soneto 5, “Amor é fogo que arde sem se ver”.

Este eixo objetiva apresentar a análise da possibilidade de construção da autonomia curricular do professor que atua no Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, no processo de gestão e organização do planejamento. Nas análises, os dados da pesquisa contemplam a percepção docente a partir do questionário aplicado, e ainda, as orientações da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, o Projeto Político Pedagógico da escola, o currículo do EMITI, e questões relacionadas à possibilidade de trabalho coletivo e de autonomia própria no planejamento anual, à gestão do programa da disciplina e à escolha dos materiais didáticos e de apoio disponibilizados ou não pelos órgãos superiores.

Um pressuposto para esta análise é que o planejamento é substancial para o exercício da atividade docente. Para Sacristán (2007), o professor planejador dialoga com a situação em que atua, reflete sobre uma prática que experimenta com uma proposição e, guiado por princípios, problematiza e constrói estratégias de ação, elucidadas com modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem. Nesta perspectiva, planejar significa/exige intencional, delinear, combinar, conceber.

Considerando o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, o planejamento docente, que compete aos professores, mas não exclusivamente a eles, devendo contar também com a equipe pedagógica da escola, consiste em adequar, dadas as disposições e ensejos do funcionamento do novo programa para o ensino médio implementado em Santa Catarina, às peculiaridades da instituição de ensino. Das explicitações de finalidades à prática, as atribuições e as atividades devem estar coerentes para que haja continuidade entre intenções e ações. Por meio do planejamento se (re) elabora o próprio currículo, aponta Sacristán (2007).

O planejamento implica conhecer a historicidade da comunidade local, participar da construção e conhecer o Projeto Político Pedagógico com suas metas e objetivos, as "exigências" do global e local, o conhecimento do aluno, pois segundo Leite (2012, p. 89) "não se justifica o desenvolvimento de um currículo que não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos a quem se quer ensinar e a quem se deseja oferecer condições para aprender". É no planejamento que o professor toma decisões em relação aos conteúdos, contextualizações e metodologias necessárias para o processo de

---

<sup>34</sup>Este é um dos mais belos e contundentes momentos da obra, tanto pelo trabalho de linguagem, quanto por se situar como o contraponto ideológico da conquista. Em relação à linguagem, podemos observar, por exemplo, a estrofe 97. As interrogações diversas, como componentes estilísticos que são, na verdade, nada interrogam, mas servem para afirmar, de maneira eloquente, a negatividade da empresa. Assim, apesar do tom interrogativo, temos praticamente a certeza de que a morte é o que espera os navegadores. (PEREIRA, 2000, p. 204)

ensino e aprendizagem. Para Lopes (2005), apoiada nos estudos de Bernstein, decisões exigem recontextualização dos conhecimentos, o que auxilia a compreender as diferentes reinterpretações que um texto pode sofrer na sua circulação no meio educacional, visto que as ressignificações são fragmentos dos textos ou conhecimentos deslocados do seu contexto original e associados a outros textos e contextos. O conceito de recontextualização fornece um aporte teórico consistente para compreender as relações macro-micro, e possibilita identificar as relações de poder e saber que circulam no contexto educacional (LOPES, 2005).

Ao tratar de recontextualização, Morgado (2000) aborda a relação entre o Estado e o contexto da instituição de ensino, das políticas educacionais em implementação:

Todo esse processo implica uma recontextualização das próprias políticas educativas, em que o Estado se permite reter uma determinada função reguladora consubstanciada tanto pela definição de regras claras que permitam uma autêntica descentralização, com atribuição de poderes e sensibilização das comunidades para os problemas da Educação, quanto pelo planejamento estratégico, percebendo quais são as grandes tendências, privilegiando estratégias que vão ao encontro das comunidades educativas e operacionalizando mecânicas reguladoras de assimetrias sociais, culturais e econômicas (MORGADO, 2000, p. 97).

As contradições e especificidades da realidade de cada região estão além das características regionais ou da comunidade, implicam também na singularidade de cada sujeito, alunos e professores. Kramer (1997) alerta para a necessidade de propostas que contemplem a diversidade de situações que o Estado de Santa Catarina congrega, porque as diferentes formas de aplicar ou colocar em ação um planejamento na mesma comunidade devido às desiguais condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham.

Neste sentido, Leite (2019) afirma a importância da compreensão da educação escolar nas suas dimensões sociais, e da organização curricular e do planejamento docente que possibilite aos professores questionar e aprender continuamente. O planejamento docente envolve a seleção de conhecimentos que receberão mais atenção, ou ainda, aqueles que não merecem, de acordo com a decisão do profissional, ser abordado com tanta ênfase. O conhecimento escolar definido por Apple (2006) deve conter conhecimentos produzidos nos quatro cantos do mundo, por diversas gerações em períodos históricos distintos. A intervenção curricular docente depende, além das formações continuadas propostas pela secretaria de educação, do compromisso docente para com a efetivação de um projeto

curricular (MORGADO, 2000). O autor afirma ainda que a flexibilização curricular é vista como garantia da construção da autonomia curricular das escolas, mas na realidade trata-se de uma autonomia controlada, por um lado podem propor projeto, por outro depende da chancela da administração central (MORGADO, 2000).

Moreira (2013, p.70), argumenta que “o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação [...] precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente [...]”. As construções coletivas, especialmente nas reuniões de planejamento, requerem um corpo docente crítico que, além de ativo nas decisões curriculares, esteja atento às influências no fazer docente. O planejamento e (re) planejamento no EMITI acontecem com regularidade, conforme pré-estabelecido no caderno de Apoio à Gestão Pedagógica (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 41-48). Nos encontros para discussão e construção do planejamento, se por um lado denotam trabalho coletivo e participativo, por outro, o controle excessivo restringe a ação docente, quando, nos cadernos orientadores, apontam para a necessidade de “preencher o formulário de registro/autoavaliação de cada reunião acompanhada pelo Coordenador Escolar (disponível em: [bit.ly/VT\\_CP](http://bit.ly/VT_CP))” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 51).

Diante das condições expostas, neste eixo as discussões acerca do poder de decisões exercido ou não pelos professores nos momentos coletivos ou individuais de planejamento, envolvem a percepção dos profissionais, as possibilidades ou restrições que os materiais orientadores do instituto impõem e o controle do sistema de ensino. As evidências indicadas nos resultados reverberam o contexto educacional do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina e as condições de trabalho docente, possibilidades e restrições.

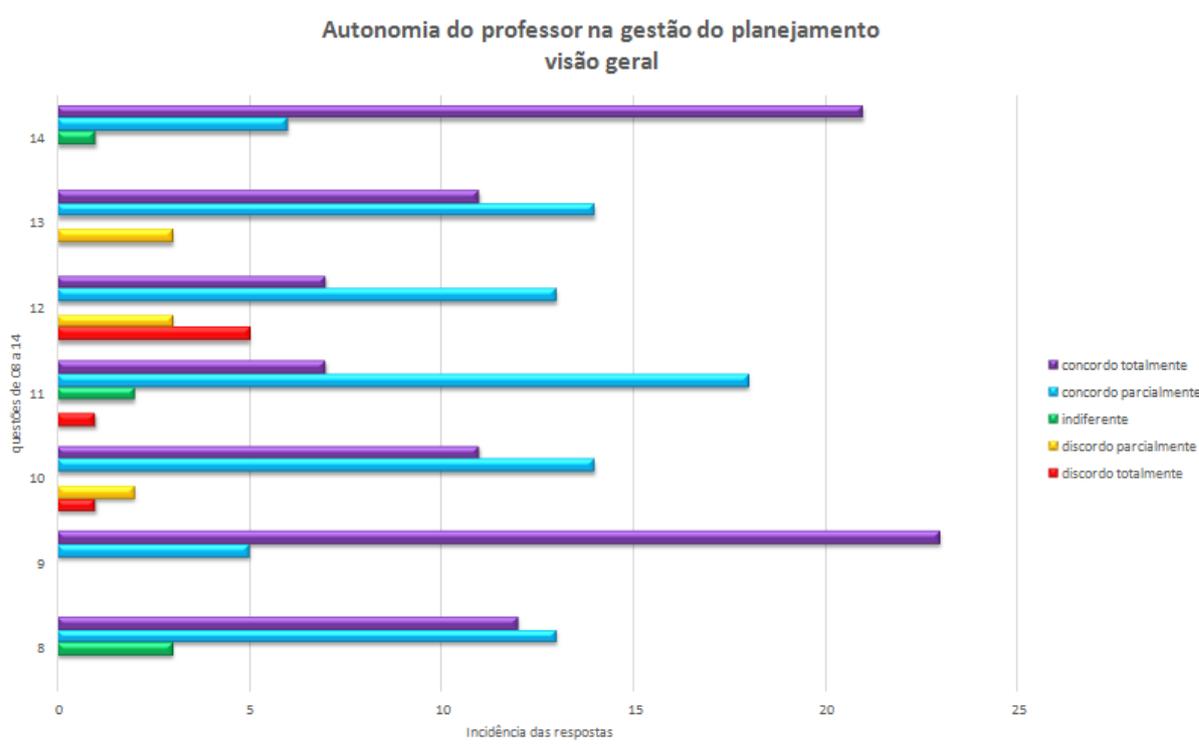
Ao corpo docente que atua no EMITI, para tratar dos processos de planejamento e gestão do programa educativo, utilizando-se escala *likert*, foram apresentadas sete afirmativas, enumeradas da questão 8 à questão 14, para que respondessem, posicionando-se da máxima concordância à máxima discordância (concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo completamente), escolhendo uma destas cinco alternativas. As afirmativas apresentadas aos docentes e respectivas respostas foram compiladas na tabela 6 e os números, transpostos no gráfico 2, a seguir:

Tabela 7: segundo eixo “Autonomia do professor na gestão de seu planejamento”.

Questões	CT	CP	I	DP	DT
08-O planejamento do professor contempla o que é proposto no PPP da escola	12	13	3		
09-Os projetos interdisciplinares são planejados de forma coletiva pelos professores	23	5			
10-Você professor tem autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona	11	14		2	1
11-O planejamento anual da disciplina que você leciona é realizado coletivamente	7	18	2		1
12-Os materiais didáticos são escolhidos pelos professores.	7	13		3	5
13-Você professor tem liberdade para escolher os projetos multidisciplinares, interdisciplinares ou disciplinares.	11	14		3	
14-O planejamento coletivo das aulas (em grupo com outros professores) acontece regularmente	21	6	1		

Legenda: CT - Concordo Totalmente, CP - Concordo Parcialmente, I - Indiferente, DP - Discordo Parcialmente, DT - Discordo Totalmente. Fonte: A autora (2019).

Gráfico 2: segundo eixo “Autonomia do professor na gestão de seu planejamento”.



Fonte: A autora (2019)

Acerca das proposições relacionadas ao planejamento docente, as cores indicam respectivamente: concordância total na cor roxa, concordância parcial na cor azul, indiferença na cor verde, discordância parcial na cor amarela e discordância total na cor vermelha. A

predominância das cores azul e roxa infere perceber o docente como sujeito ativo nas construções.

Dissertar sobre questões relacionadas a atividades que envolvam planejar o currículo envolve direcionar o olhar, segundo Sacristán (2007, p. 197), “ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares” e implica em desenvolver e discutir alguns aspectos que exigem análise individualizada, desde a construção do Projeto Político Pedagógico, planejamento coletivo de projetos e planejamento anual da disciplina, e ainda a gestão do programa da disciplina, para que se torne possível compreender a intencionalidade e compromissos, visto que é por meio do plano que se constrói o currículo.

Nesta perspectiva, o planejamento docente constitui o desenvolvimento curricular, um processo contínuo e dinâmico que envolve, segundo Morgado (2011a), teoria e prática. Para o autor, “uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagem [...]”. O planejamento, vinculado ao Projeto Político Pedagógico e ao contexto escolar, deve assegurar “a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem” (MORGADO, 2011b, p. 393).

Para análise de como os docentes, que atuam no EMITI, percebem o vínculo do planejamento ao Projeto Político Pedagógico, foi aplicada a questão 8 do questionário, que afirma “o planejamento do professor contempla o que é proposto no PPP da escola”. Para esta afirmativa, nenhum docente apresentou resposta contrária ao proposto. O percentual de 89%, que acredita que os objetivos e metas construídas durante a elaboração do PPP, são contempladas no planejamento, embora expressivo, não coaduna com a realidade posta pelos professores, a exemplo do relato de Pb13 (2018, p. 2): “*Questão complicada. No Ensino Médio integral, planejamos tudo coletivamente, mas não necessariamente pegamos o PPP para averiguar*”.

Outro fator importante a ser considerado são as situações em que o PPP é construído, e não permite a participação dos professores do EMITI que participam de formação. Neste sentido, o planejamento dos professores do EMITI contemplaria metas e objetivos proposto no projeto por professores de outro nível de ensino que desconhecem o programa. Para que o planejamento docente contemple o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da escola, as decisões curriculares devem ser construídas em ação coletiva e não linear, com discussão de decisões curriculares de modo dinâmico e num movimento permanente (PACHECO; MORGADO, 2002), assim como é, ou deveria ser, o Projeto Político

Pedagógico da instituição de ensino de educação básica, documento vivo em contínua construção.

Neste sentido, Morgado (2000) alerta que, para relacionar a autonomia curricular com a prática na escola e com as metas e objetivos, neste caso proposto por órgãos superiores, deve-se analisar o cotidiano:

Urge relacionar o discurso da autonomia curricular com as práticas escolares e ainda com as finalidades educativas, sobretudo quando o papel do Estado é reconhecido na definição dos parâmetros curriculares globais. Dito de outro modo, o discurso da autonomia deve sempre partir das práticas curriculares quotidianas (MORGADO, 2000, p. 110).

Com base nesta relação, práticas curriculares cotidianas e a construção da autonomia curricular, ações coletivas que envolvem planejamento de projetos interdisciplinares, como propõe a afirmativa 9: “Os projetos interdisciplinares são planejados de forma coletiva pelos professores”, apontaram, segundo 100% dos docentes, que os planejamentos acontecem de forma coletiva pelos professores, condição verificada também na estrutura de organização dos planejamentos dos materiais do IAS ([ANEXO C](#), quadro 7). O significativo percentual de concordância denota a importância dada pelo docente ao tempo destinado ao trabalho coletivo, neste caso, planejamento que possibilite desenvolver projetos e atividades interdisciplinares. Os referidos projetos pré-definidos nos materiais do instituto, são “sugestões” e vêm acompanhados de uma rigorosa metodologia para cada ação. O estudo de projetos e de toda a metodologia apresentada nos materiais, onde o professor deve, de acordo com a proposta do IAS, exercitar sua capacidade de articular teorias e práticas educacionais às demandas juvenis contemporâneas, está contemplado especialmente no Caderno 5, intitulado Núcleo Articulador, e parece ter sido entendido pelos professores como planejamento. O Núcleo Articulador é formado por quatro projetos denominados componentes do núcleo: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?]). Na proposta de educação integral do IAS, que visa uma educação para o século XXI, o professor é visto como orientador para o aluno ao longo de sua trajetória de aprendizagem (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?]). O planejamento docente na proposta implica em tempo e espaço:

É fundamental que os professores se preparem e se planejem para trabalhar as atividades dos componentes do Núcleo Articulador. Também há o risco de relegar ao segundo plano o planejamento das atividades do Núcleo.

Afinal, o tempo é curto e há a tendência de achar que os “conteúdos” de tais componentes não se relacionam ao que é cobrado nas provas e avaliações externas [...] (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017?], p. 30)

De acordo com o Instituto Ayrton Senna, os professores podem fazer outras escolhas e, de acordo com suas experiências, buscar complementar a proposta expressa nas OPAs por exemplo, desde que seja cumprida a atividade e as orientações que os documentos orientadores apresentam. Os materiais do EMITI com as prescrições de conteúdo alertam também para o compromisso com as avaliações nacionais, o que implica numa proposta de liberdade vigiada ao docente.

Portanto, os momentos de planejamento no EMITI podem ser entendidos como reuniões para, de acordo com as orientações, os professores se apropriarem das metodologias, atividades e instruções aportadas nos cadernos. No Caderno 12, disponibilizado pelo IAS, intitulado Apoio à Gestão Pedagógica, propõe-se o formato das reuniões como garantia de discussão dos componentes curriculares, que contempla na referida proposição tempo, os projetos pré-estabelecidos:

**Duas aulas** sejam dedicadas ao **planejamento, discussão e reflexão sobre os componentes do Núcleo Articulador** – Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados, no 1º semestre e Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados, no 2º semestre (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 42).

Ao analisar a possibilidade de construção da autonomia curricular no desenvolvimento de trabalho coletivo em dois aspectos, PPP e planejamento coletivo, mesmo cercado de manuais orientadores e relevantes prescrições, é possível ao corpo docente criar espaços propensos a decisões, posicionar-se e realizar escolhas, conforme relato do professor sobre sua participação na reelaboração do Projeto Político Pedagógico:

*Eu iniciei nesta escola com o projeto já em andamento, portanto não participei da elaboração do documento, mas a escola oportuniza momentos para a reflexão sobre as práticas e sobre o currículo em que nós professores podemos contribuir para a reelaboração do nosso fazer. O programa de ensino integral em tempo integral contempla muitos momentos. (Pb6, 2018, p. 3, grifo nosso).*

Articular as prescrições dos materiais às metas e objetivos definidos no projeto da escola, e às necessidades da comunidade, depende da iniciativa docente nas decisões para influenciar na estrutura curricular, embora o currículo se apresente delineado por profissionais externos à instituição de ensino.

O currículo traduzido na prática docente, contemplado na questão 10, que afirma “Você professor tem autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona”, obteve-se o expressivo resultado de 90% dos professores que acreditam ter autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona. Porém os 10% que discordam podem estar vinculados ao posicionamento do professor Pb19 (2018, p.) “*Recebemos a OPA pronta, e somos orientados a segui-la.*” Os excessos de prescrição e o roteiro estabelecido nos cadernos orientadores disponibilizados, que direcionam a “**Estudar coletivamente** o material da Área (Caderno de Sistematização, Orientações para os Planos de Aulas - OPAs e Cadernos dos Estudantes);” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 46), valida o posicionamento dos professores que dizem não ter autonomia.

Ainda sobre a possibilidade de o docente ter autonomia curricular na gestão do programa da disciplina, são apresentados alguns manuais do IAS, nos quais o professor pode basear-se:

**Duas aulas** dessa reunião sejam **dedicadas às orientações e atividades formativas coletivas** que podem ter como base os Cadernos de Sistematização do Programa, as Orientações para Planejamento de Aulas (OPAs) e Cadernos dos Estudantes e outros materiais de apoio; (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 42).

Com relação às OPAs, exigem estudo prévio do professor para que, “respeitando sempre as intencionalidades formativas previstas.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Raio X das OPAs, [2017?], slide 8), realize cada ação de acordo com as orientações, do início ao fim da aula, a utilização de materiais, os objetivos de aprendizagem que devem estar contemplados e por fim, a avaliação. Toda essa sistematização acompanha também cada atividade, com o passo-a-passo, dicas de mediação, utilização dos recursos e como realizar a avaliação em processo. Para cada OPA há o caderno de aluno correspondente. Outra opção de acesso a material ou conteúdo é o *QR-code*, código em 2D que conta com as instruções de utilização para o corpo docente (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2017?]).

De acordo com o exposto no Caderno 12, na reunião de planejamento por área de conhecimento, há uma proposta para a área em cada bimestre<sup>35</sup>, e “sugere-se” que os docentes articulem a referida proposta com o que será realizado em sala de aula (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?]).

Para além do programa da disciplina, ao abordar o planejamento anual, solicitou-se aos inqueridos que se posicionassem acerca da proposição 11, que afirma: “O planejamento anual da disciplina que você leciona é realizado coletivamente”. Acerca desta afirmativa, embora aproximadamente 85% concordem, destes, mais de 50% concordam parcialmente apenas. Ao considerar que o corpo docente passa por processo de capacitação coletiva que envolve professores do programa EMITI de todo Estado de Santa Catarina, e ainda, os manuais e materiais padronizados pelo instituto, pode-se presumir que o programa da disciplina apresenta-se construído, estruturado de maneira prescritiva para que, em todo o Estado de Santa Catarina, o programa desenvolva o mesmo padrão. Neste sentido, a parcialidade da concordância é legitimada, conforme relata o professor ao ser perguntado sobre os desafios que encontra no EMITI: *“Ter autonomia total no plano anual; alinhar as metodologias integradas; pontuar todas as competências exigidas.”* (Pa4, 2018, p. 3). Os conteúdos curriculares são, assim como Pacheco e Morgado (2002) relatam, em relação às condições portuguesas, definidas no órgão central, no caso brasileiro, por meio de dois documentos: o primeiro são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o segundo, com o currículo para o território catarinense ainda em construção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, disponibilizados nos sistemas de ensino aos professores para que as adaptem ao contexto das escolas.

No caso do EMITI, com o objetivo de assegurar práticas pedagógicas baseadas no referencial teórico metodológico do programa, a formação continuada implica em processos permanentes de aperfeiçoamento à atividade profissional, definidos por especialistas do IAS, o que garante de modo ainda mais restritivo, atender à proposta do programa (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 13, [2017?]). Para avaliar o cumprimento da proposta nas Orientações para os Planos de Aula, OPAs, o trabalho docente é classificado. De acordo com o Caderno 13, que trata do Acompanhamento e Formação de Equipes Escolares, os professores são classificados em 4 níveis de qualidade profissional, com base no cumprimento das seqüências didáticas apresentadas nas OPAs. As chamadas OPAs (Orientações para os

---

<sup>35</sup> Em 2018 o ano letivo estava organizado em bimestres. Em 2019 passou para trimestres na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Planos de Aula), conforme apresentadas na questão 10, são materiais pedagógicos com exemplares de aulas, a ser utilizado pelo professor no planejamento das sequências didáticas, elaborado por meio de uma equipe de especialistas, têm por objetivo “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017?], p. 15).

Ao abordar os materiais didáticos utilizados, no caso do EMITI, estão contemplados nos Cadernos de Sistematização, especialmente nas Orientações para os Planos de Aula - OPAs. Acerca dos materiais, na afirmativa 12 propõe-se: “Os materiais didáticos são escolhidos pelos professores”. Diante desta afirmativa, 70% dos docentes posicionaram-se positivamente, e 30% informaram que os materiais não são escolhidos pelos professores, contrariando a afirmativa. Ao analisar os materiais norteadores apresentados pelo IAS, a exemplo das OPAs, é possível inferir que o professor é direcionado nas “escolhas”, fator que embasa os docentes contrários à proposição, conforme relato de Pb18 (2018) *“Sim até certo ponto, temos que usar os materiais fornecidos pelo instituto e podemos ter autonomia de acrescentar mais algumas matérias (conteúdo) que faltar mais ênfase.”*, a autonomia nas escolhas é limitada. No tocante às deliberações curriculares dos docentes, Morgado (2000) defende que está diretamente relacionada com o contexto em que os professores trabalham. Nesta perspectiva, considerando que a coletividade nas ações do corpo docente é fundamental para os avanços na educação, a divisão por disciplina ou área de conhecimento que fragmenta as ações, o ensino e a aprendizagem, na educação, pode ter as lacunas transpostas nos momentos de planejamento coletivo, quando os professores compartilham conhecimento e experiências sobre o contexto e com os alunos, que acompanham por anos, apontam Gómez e Sacristán (1998).

De acordo com a proposta do IAS, os professores contam com metodologias integradoras, e a organização do programa permite ao professor visitar os propósitos do EMITI, o que “contribui para o fortalecimento de uma comunidade de sentido e de prática na escola, dá unidade ao ensino” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017?], p. 142). O direcionamento nas ações docentes é evidenciado tanto na parte disciplinar quanto nos projetos. Acerca da proposição e definição de projetos, a questão 13 afirma: *“Você professor tem liberdade para escolher os projetos multidisciplinares, interdisciplinares ou disciplinares.”*. Acerca desta abordagem, 85% dos docentes indicaram ter liberdade para escolher tais projetos, sendo que 50% concordaram apenas parcialmente, índice que evidencia

restrições e controle na escolha por parte da secretaria de educação e do instituto, conforme aponta Pa7 (2018, p. 5) “[...] Na minha aula, no entanto há uma apostila (OPAs – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS (Instituto Ayrton Senna), que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso”. Esta condição implica em fragilidades para a construção da autonomia curricular na práxis do professor. De acordo com Moreira (2013) a construção de uma escola democrática e de qualidade, e a autonomia do professor constituem elementos de fortalecimento do profissionalismo docente. O trabalho coletivo, as parcerias e o empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico constituem relação com a construção da autonomia curricular (LEITE; FERNANDES, 2010).

A atuação docente é confrontada com inúmeras situações singulares, incertas e conflitantes. As condições do profissional docente pressupõem dinamicidade e não permitem prescrever um quadro de práticas guiado por planos moldados em objetivos externos, ou sua prática se submeter à regulações fora do âmbito de sua atividade (SACRISTÁN, 2007). Para o autor, o currículo envolve alguns propósitos: “ideias pedagógica, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de molda em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos” (SACRISTÁN, 2007, p. 173), e é no momento do planejamento que o docente, por meio de adaptações e transformações, na medida de suas possibilidades e condicionamentos, desempenha seu papel de professor decisor, iniciado na elaboração das metas e objetivos na construção Do Projeto Político Pedagógico, para a instituição de ensino.

O processo de planejamento coletivo do ensino envolve considerar o contexto histórico e institucional, e exercer coletivamente suas iniciativas profissionais. Nesta perspectiva, a proposição 14 que afirma: “O planejamento coletivo das aulas (em grupo com outros professores) acontece regularmente”, apresentou 0% de discordância. As respostas dos professores apontam 75% de completa concordância, logo, de acordo com os percentuais apresentados, evidencia-se que os docentes que atuam no EMITI percebem êxito nas atividades de planejamento, que envolvem vários profissionais nas discussões e decisões, o que constitui poder de escolha curricular docente.

*Este projeto requer um planejamento integrado na maioria das atividades deverá ser feito semanalmente (é feito). Em relação aos desafios com os alunos: fazê-los realizar as atividades com afinco, vontade e superar o tempo na escola. Sendo um projeto novo – tudo é novo- e o aluno também passa por um processo de adaptação. (Pb15, 2018, p. 4).*

A expressividade dos percentuais pode estar relacionada ao fato de o planejamento no Ensino Médio Integral em Tempo Integral acontecer, individual ou coletivamente em períodos de tempo (número de aulas) pré-determinados, conforme [Anexo C](#), Quadro 7. Para que o docente não centre a atenção apenas na regularidade estabelecida no cronograma disponibilizado no material orientador e discuta o currículo e os objetivos de aprendizagem com base no contexto e na intencionalidade, a formação profissional e a construção das metas e objetivos para a instituição devem estar bem fundamentadas. Apple (2001), orienta para a possibilidade de intervir nos materiais propostos como forma de melhorar os manuais. Nesse sentido, esta intervenção deve ser conduzida com uma plena consciencialização das características do programa, das intencionalidades e de como operam as dinâmicas econômicas e políticas dos manuais. “Há, assim, que se consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e bem agir” (MOREIRA, 2013, p. 44).

As diretrizes e orientações dos documentos apresentados pelo IAS, têm um poder limitador significativo no planejamento docente. A dicotomia entre as deliberações e o poder de decisão do professor, reflete no desenvolvimento profissional docente, visto que a responsabilidade delegada ao professor está diretamente ligada à efetivação da autonomia curricular (MORGADO, 2000). Para o autor, “o grau de autonomia do professor advém, não só do seu grau de responsabilização, como também da sua preparação pessoal e funcional para lidar com as responsabilidades que lhe são acometidas” (MORGADO, 2000, p. 105).

Sobre a autonomia curricular e a atitude protagonista dos professores com relação às decisões curriculares,

As OPAs apresentam algumas referências (livros, textos e vídeos) para o aprofundamento do tema das aulas, mas também é esperado que o(a) professor(a), com base em sua formação, suas experiências e conhecimentos, **faça escolhas e aportes de referenciais** que irão embasar as atividades propostas nas sequências didáticas (INSTITUTO AYRTON SENNA, Raio X das OPAs, [2017?], slide 10, grifo nosso).

A proposta prescritiva apresentada exige que o corpo docente que atua no EMITI tenha “clareza das **expectativas de aprendizagem e metodologias propostas** e compreendendo a **intencionalidade** de cada atividade” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Raio X das OPAs, [2017?]).

A estrutura do Ensino Médio Integral em Tempo Integral e as intervenções do Instituto Ayrton Senna e da Secretaria de Estado da Educação sobre o currículo e o planejamento regulam criteriosamente o trabalho docente. Para Sacristán (1998), a prática curricular é desenvolvida através de múltiplos processos, nos quais se atravessam atividades pedagógicas que convergem no desenvolvimento do trabalho docente. Ainda segundo o autor, “ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo.” (SACRISTÁN, 1998, p. 165).

Embora o tempo de planejamento esteja estruturado de modo organizado nas diversas áreas, individual e coletivamente, e contemple a participação dos professores, equipe pedagógica e diretiva, as regulações e bases estabelecidas pelos órgãos superiores fazem das prescrições um impedimento para o exercício efetivo da autonomia curricular. “No seu todo, julgo que um currículo apoiado no manual tende a ser maçudo e desprovido de sentido crítico. Tende a não ser democrático.” (APPLE, 2001, p. 26). A percepção de Apple pode ser validada no material apresentado pelo IAS:

É importante destacar que as sequências didáticas das OPAs foram elaboradas com uma intencionalidade pedagógica (conceitual e metodológica) que considera o desenvolvimento processual do estudante, em suas múltiplas dimensões. Por isso, é indicado que o professor não realize a substituição de atividades ou alternância da sequência proposta nas OPAs. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Raio X das OPAs, [2017?], slide 11).

De acordo com o que se pode observar nas orientações sobre as sequências didáticas e o que revelam os professores participantes da pesquisa, há espaços de planejamento, porém, limitados, que possibilitam uma restrita tomada de decisão no que diz respeito a aspectos relacionados ao currículo. Neste sentido, percebe-se a necessidade de levar para os professores, conhecimento sobre as oportunidades de desenvolvimento do ensino que isso representa. Para Morgado (2004, p. 433), “um currículo construído na base de um diálogo [...], tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto”, remete à autonomia curricular, que quando “encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe” (PACHECO, 2002, p.53).

A análise do eixo que contempla relações entre os Cadernos de Sistematização do IAS, o PPP e os dados do questionário aplicado, permite evidenciar contradições, assim como as

encontradas, segundo Pereira (2000) em *Os Lusíadas*. Embora não sejam dominantes na obra, merecem atenção por parte da crítica. Ao refletir sobre as ações e as pressões que envolvem o planejamento curricular docente, vemos os belos e atualíssimos versos que fecham o Canto Primeiro de *Os Lusíadas*:

[...]  
*Oh! Grandes e gravíssimos perigos,*  
*Oh! Caminho de vida nunca certo,*

“O herói camoniano não é o homem que só age, mas é o que também, e principalmente, fala [...]”, registra Pereira (2000, p. 197). Assim também é o docente diante de toda complexidade que é planejar: “Estamos diante do processo de construção do pensamento, daquilo que fará a aventura do herói ser bem ou mal sucedida” (PEREIRA, 2000, p. 197).

Enquanto o plano de narração, da obra épica, é unívoco, mesmo com diversos narradores (Vasco da Gama, Paulo da Gama, Tétis, Veloso, etc.), os pontos de vista não divergem (PEREIRA, 2000). No que diz respeito aos discursos, identifica-se vozes ou de ideologias diversificadas - discurso do velho do Restelo. Na construção curricular, a multiplicidade de vozes, ideologias e objetivos, tanto nas proposições, nos discursos, quanto no planejamento, efetivamente se entrelaçam e se contradizem. E como um herói desafiado, desbravador, como o próprio Vasco da Gama que, conforme disserta Pereira (2000, p. 203) “fascinado diante do arquétipo do mundo, há uma significativa alegoria do saber e do poder humanos”:

*Vendo o Gama este globo, comovido*  
*De espanto e de desejo ali ficou*<sup>36</sup>

[...] o professor também enternecido sob o controle e regulação de órgãos centrais, vê-se desafiado diante de tamanha importância do seu planejar. É preciso ler o contexto, a historicidade e os anseios da comunidade local do mesmo modo que é “preciso ler *Os Lusíadas* não como um todo unívoco. A chave para a sua compreensão está na ideia da multivocidade e no dialogismo que são os seus elementos de modernidade”, conforme orienta

---

<sup>36</sup> Camões, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Canto X, estrofe 79

Pereira (2000, p. 205) <sup>37</sup>.

#### 4.4 - O terceiro eixo: Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica

##### Canto VI

8.

No mais interno fundo das profundas  
Cavernas altas, onde o mar se esconde,  
Lá donde as ondas saem furibundas  
Quando às iras do vento o mar responde,  
Neptuno mora e moram as jocundas  
Nereidas e outros Deuses do mar, onde  
As águas campo deixam às cidades  
Que habitam estas húmidas Deidades.

9.

Descobre o fundo nunca descoberto  
As areias ali de prata fina;  
Torres altas se vêem, no campo aberto,  
Da transparente massa cristalina;  
Quanto se chegam mais os olhos perto  
Tanto menos a vista determina  
Se é cristal o que vê, se diamante,  
Que assi se mostra claro e radiante<sup>38</sup>.

A prática pedagógica envolve além de normativas e orientações externas, currículo, Projeto Político Pedagógico e planejamento, as características do contexto em que a escola está inserida e a singularidade de cada educando. Como revela os versos camonianos, o mar de perguntas e de incertezas se propaga; às injustiças, às fragilidades e às adversidades sociais, o conhecimento e o trabalho pedagógico do professor se impõem e, em meio às intempéries, os impedimentos, as fragilidades, e o fastidioso e intrincado contexto que se externa.

O professor/a não trabalha no vazio, mas dentro de organizações que regulam as práticas: as condições da escolarização, a regulação do currículo realizada fora das aulas e a flexibilidade para desenvolver o trabalho dos

---

<sup>37</sup> Em História e linguagem em *Os Lusíadas*, Terezinha Maria Scher Pereira analisa a obra relacionando a percepção e crítica de teóricos como Saraiva e Bakhtin, que contempla outros escritores poetas renomados mundialmente como Dostoiévski; PEREIRA, Terezinha Maria Scher. História e linguagem em *Os Lusíadas*. IV Atlantida, Portal de Revistas USP, 2004

<sup>38</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Canto VI Estrofes 8 e 9. Instituto Camões. 2000..

docentes. A autonomia profissional possível para os professores/as de uma escola reside no terreno fronteiro que gera a dialética entre as pressões externas e a prática que é possível elaborar no marco organizativo de cada escola. Um terreno que será ou não aproveitável em função da formação do professorado e segundo o grau de agremiação entre os indivíduos (SACRISTÁN, 2007, p. 208).

O autor, ao abordar o planejamento, já discutido no segundo eixo, observa impedimentos e transtornos no desenvolvimento do trabalho docente ao “aplicar planos realizados fora, pelos livros-texto, pelos materiais curriculares e pelas regulações sobre o currículo” (SACRISTÁN, 2007, p. 207). Neste sentido, este eixo objetiva apresentar a análise da gestão docente na prática pedagógica e a possibilidade de decisões curriculares do professor que atua no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, entendida como construção da autonomia curricular.

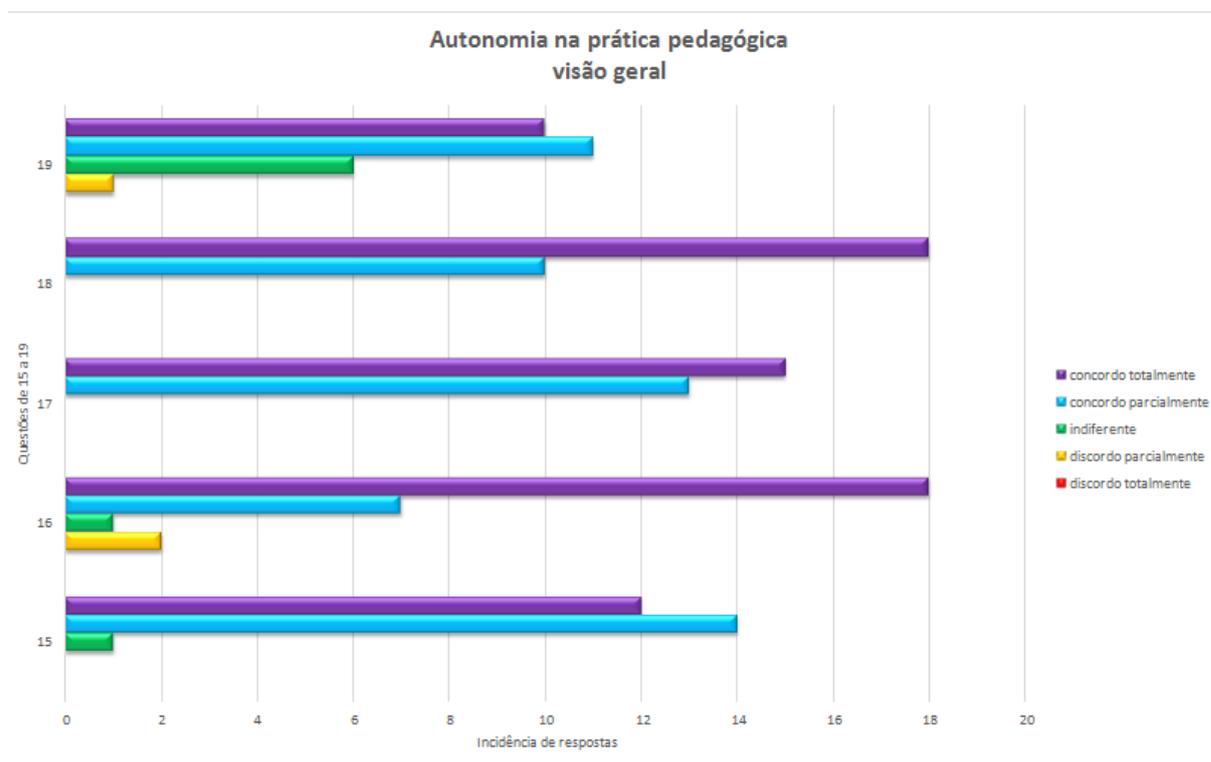
Nas análises, os dados da pesquisa contemplam a percepção docente, a partir do questionário aplicado que, utilizava-se de escala *likert*, com cinco afirmativas, enumeradas da questão 15 à questão 19, para que respondessem, posicionando-se da máxima concordância à máxima discordância (concordo completamente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo completamente), escolhendo uma destas cinco alternativas. As afirmativas apresentadas aos docentes e as respectivas respostas foram compiladas na tabela 8 e os números, transpostos no gráfico 3 a seguir:

Tabela 8: terceiro eixo “Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica”.

Questões	CT	CP	I	DP	DT
15 - A prática pedagógica do professor está de acordo com o PPP da escola.	12	14	1	0	0
16 - O conteúdo lecionado deve atender aos exames nacionais do Ensino Médio	18	7	1	2	0
17 - Você professor tem liberdade para escolher as metodologias a serem utilizadas em suas aulas	15	13	0	0	0
18 - Você professor tem autonomia para definir os critérios de avaliação dos estudantes	18	10	0	0	0
19 - Os critérios de avaliação devem atender aos exames nacionais do Ensino Médio.	10	11	6	1	

Legenda: CT - Concordo Totalmente, CP - Concordo Parcialmente, I – Indiferente, DP - Discordo Parcialmente, DT - Discordo Totalmente. Fonte: A autora (2019).

Gráfico 3: terceiro eixo “Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica”.



Fonte: A autora (2019).

As cores apresentadas nas barras do gráfico indicam respectivamente: concordância total na cor roxa, concordância parcial na cor azul, indiferença na cor verde, discordância parcial na cor amarela e discordância total na cor vermelha. A predominância das cores azul e roxa infere perceber o docente como sujeito ativo na gestão da prática.

A relação entre a prática pedagógica e o PPP da escola, no atual processo de renovação de políticas e reorganização curricular, compreende construções coletivas: a “centralidade da mudança organizacional e curricular encontra-se nos diversos pressupostos e procedimentos que permitem e conduzem à construção de projeto ao nível da escola [...]” (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 14).

Neste sentido, considerando a importância de estabelecer, no Projeto Político Pedagógico, por meio de discussões, perspectiva da práxis para a transformação e os avanços que se busca para a educação, especialmente para o Ensino Médio, também a prática pedagógica foi questão de investigação. Ao responder sobre a afirmativa da questão 15, menos de 4% mostrou-se indiferente, e 96% concordam com a afirmativa. Destes 54% concordou parcialmente e mais de 46% concordam totalmente que “A prática pedagógica do professor está de acordo com o PPP da escola”. O percentual significativo de professores que

afirmam desenvolver sua prática de acordo com o disposto no projeto da escola, consolida o disposto na questão 8 do segundo eixo que propõe a possibilidade de o planejamento contemplar a proposta do PPP. Isto posto, infere-se, conforme relato de Pb8 (2018, p. 1), a importância do Projeto Político Pedagógico *“Para nortear as ações e manter uma certa uniformidade e critérios nas práticas dos professores(‘todos falarem a mesma língua’).”*. Um PPP deve ser discutido e reconstruído coletivamente afirma Pb15 (2018, p. 3): *“Este projeto possui questões específicas que norteiam nosso trabalho e andamento das atividades da unidade escolar.”*. Todavia faz-se necessário refletir como acontece o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas a partir dos 4% do corpo docente que se mostrou indiferente à sua prática estar de acordo com a proposta do PPP da instituição de ensino. Considerando que *“o documento contém especificidades do currículo e regras em geral [...]”* (Pb5, 2018, p. 1), as inconsistências no percentual apontado nas respostas para a 15ª. proposição do questionário aplicado, pode ser atribuída à inviabilidade de um documento reelaborado coletivamente, conforme aponta Pb5 (2018, p. 2) *“[...] como o projeto EMITI é novo, está reorganizando e fazendo alterações no PPP.”*. Infere-se também tal percepção em Pa6 (2018, p. 2) *“O EMITI não está especificado no PPP por ser recente, apenas 2 anos. Aliás, colegas disseram que está, mas não participei da construção.”*.

O corpo docente, que atua no programa, enfrenta desafios relacionados à estrutura, à integração do programa com a organização escolar dos demais níveis de ensino, e ainda, desafios relacionados à adequação profissional, ao novo programa implementado que exige outra práxis, conforme relata Pb2 (2018, p. 3) *“Integrar o currículo disciplinar ao novo modelo de ensino, e na aplicação dos conteúdos na prática diária.”*

As exigências às instituições de ensino perpassam fronteiras, e o desenvolvimento dos trabalhos e os resultados, seguiram um caminho de mensuração, que faz a educação ser medida em números, nas avaliações que atendem às exigências de órgãos internos e organismos internacionais, que direcionam ajustes também na área educacional. Estes aspectos estão contemplados no questionário na questão 16, que versava: *“O conteúdo lecionado deve atender aos exames nacionais do Ensino Médio”* Diante desta afirmativa, aproximadamente 10% não concordaram com a assertiva, mostrando-se contrários ou indiferentes. Cerca de 90% concordaram com a proposição, e destes, 64% concordam totalmente que as avaliações nacionais, recebem atenção especial no material apresentado pelo IAS para o programa EMITI.

Neste sentido, é possível inferir que o desenvolvimento da prática docente reflete influências externas à instituição de ensino, conforme relata Pa9 (2018, p. 5) ao tratar da autonomia: “[...] *O EMITI adotado pela nossa U.E. vem com propostas às quais nós docentes temos que nos adaptar, tanto de metodologias quanto de avaliação. Nossos materiais também limitam nossas ações – propostas de aula e sistematização avaliativa.*”. A autonomia curricular do professor, no exercício da prática, fica condicionada ao proposto nos cadernos sistematizadores, e comprometida em muitos aspectos relata um dos inqueridos: “[...] *podemos ter autonomia de acrescentar mais algumas matérias (conteúdo) que faltar mais ênfase.*” (Pb18, 2018, p. 6).

Logo, se “A prática pedagógica do professor está de acordo com o PPP da escola”, “O conteúdo lecionado deve atender aos exames nacionais do Ensino Médio”, e a autonomia curricular está subordinada às prescrições dos materiais,

A centralidade do Projeto Curricular de Escola torna-se ainda mais necessária quando a escola é perspectivada mais em função dos resultados individuais, das classificações nacionais, da qualidade metricamente determinada, do que pelo trabalho em equipe dos professores, da avaliação formativa, da qualidade dos processos de aprendizagem e da própria inserção da escola e dos alunos na comunidade educativa (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 14).

Os desafios da prática docente implicam em conciliar os índices impostos ou propostos por órgãos superiores, o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento dos educandos, e a estrutura que têm para desempenhar o trabalho pedagógico. Estes três aspectos devem ser discutidos e problematizados coletivamente na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola a fim de possibilitar ao professor organizar a prática e promover mudanças que só são possíveis na ação docente (PACHECO; MORGADO, 2002). Para os autores, a flexibilização exige equilíbrio e adaptação às características da turma e à base curricular, e a problematização acontece por meio de discussões acerca das aprendizagens e contextos.

só um movimento de desenvolvimento curricular baseado na escola e um professor responsável, que constrói em parceria a autonomia curricular, é que tornam possível a ideia do currículo como processo dinâmico, interpretado e territorializado pelo professor em função dos interesses dos alunos (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 16)

Políticas curriculares, currículo e propostas imediatistas apresentadas aos professores, dependem de planejamento e ajustes para integrar a prática docente. Do contrário, as novas propostas não são colocadas em ação. No caso do EMITI, especialmente nas instituições investigadas, *“a escola enquanto instituição, na pessoa de suas gestoras, oferece as condições para essa autonomia. Então, na questão pedagógica que envolve todos os aspectos que regem o processo de ensino aprendizagem e suas nuances temos autonomia.”*, aponta Pb12 (2018, p. 5); neste sentido, a efetivação da autonomia curricular docente está diretamente ligada às decisões metodológicas e à prática pedagógica na instituição de ensino.

Para investigar a autonomia docente em adequar propostas à sua prática, o questionário aplicado contava com a questão 17 que versava: “Você professor tem liberdade para escolher as metodologias a serem utilizadas em suas aulas”. Ao observar as respostas à afirmativa, verifica-se que 100% afirmam ter liberdade para escolher as metodologias utilizadas na sua prática. Destes, mais de 50% afirmam ter liberdade total. Neste sentido, Pb15 (2018, p. 5) afirma sobre os aspectos em que tem autonomia: *“Sim, tenho. Conseguimos realizar novos projetos integrados e individuais. Sendo que estes são importantes para o desenvolvimento intelectual, social, emocional dos nossos adolescentes.”*. Ainda sobre as metodologias, Pb6 (2018, p. 5) aponta prescrições que restringem a autonomia: *“Tenho autonomia para escolher as metodologias mesmo o programa oferecendo um material bem detalhado. Faço adaptações e sou respeitada dentro das minhas escolhas.”*. As condições nos cadernos sistematizadores permitem evidenciar parcialidade na escolha, e submissão à proposta de órgãos superiores, conforme relato docente que aponta que *“Apesar das propostas da apostila virem pré-determinadas, há uma flexibilidade no currículo e metodologias adotadas.”* (Pb8, 2018, p.5).

Dos percentuais expressivos, em relação à liberdade de escolha, evidenciados nesta questão, a contradição que emerge se apresenta também nos materiais do IAS, as chamadas metodologias integradoras:

As metodologias integradoras são ferramentas para promover a gestão da aula – que envolve a atuação estruturada, intencional e organizada no tempo – e a gestão do ensino e da aprendizagem – quando o professor **coloca em prática os princípios norteadores desta proposta** de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos. Embora muito do trabalho do professor aconteça antes e depois de cada aula, é durante a aula que o seu trabalho aparece com maior evidência. (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?], p.15, grifo nosso)

Colocar em prática os princípios norteadores da proposta, como é mencionado no Caderno 3 do IAS, não implica apenas em definir pressupostos metodológicos e conteúdos. O currículo para o EMITI, ou as metodologias integradoras como definido nos materiais, constituem espaço de partilha e construção de cultura, com interesses inerentes a determinados campos sociais, organizacionais ou políticos que visam hegemonizar (PACHECO; MORGADO, 2002).

As propostas disponibilizadas pelo IAS apresentam planos de aula, que devem ser seguidos, o que, de acordo com Sacristán (2007, p. 204) “não foram pensados considerando a forma como os professores/as operam em contextos reais, mas sim modelos de gestão [...]”. Sendo assim, para contrapor o viés prescritivo da perspectiva neoliberal mercadológica, “O ensino é uma prática que exige tomar decisões e realizar julgamentos práticos em situações concretas reais, e não uma técnica derivada de teorias” (SACRISTÁN, 2007, p. 204).

O Projeto Político Pedagógico, como propõem Pacheco e Morgado (2002) é o ponto de encontro, o senso entre o que é proposto por órgãos superiores e exigências externas, e as condições reais de atuação do docente e da estrutura na escola. O trabalho pedagógico envolve conhecer o contexto escolar e compreender as singularidades de cada aluno, para então, no desenvolvimento da práxis, investigar as possibilidades de conceber conhecimento e, avaliando todo o processo de ensino e aprendizagem, reorganizar novas estratégias de trabalho. Um aspecto muito explorado nas discussões do Projeto Político Pedagógico é a avaliação.

As instituições de ensino sofrem com as pressões externas relacionadas a ranking de classificação em exames nacionais e o compromisso ainda maior de atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Diante desse contexto, a escolha de critérios de avaliação pelo professor, além de seguir orientações, demanda análises. Para investigar avaliação no EMITI, o questionário contou com duas proposições: escolha de critérios e a importância da avaliação em larga escala. Sobre a escolha de critérios de avaliação, a questão 18 que versava: “Você professor tem autonomia para definir os critérios de avaliação dos estudantes”. Os percentuais foram expressivos: 100% dos inqueridos responderam ter autonomia para avaliar, e destes mais de 66% disseram ter autonomia total, conforme aponta Pb7 (2018, p. 5) que relata ter autonomia “[...] no ensino, preparação dos materiais, instrumentos avaliativos, ideias e construção de projetos coletivos, dentro da escola.”. No EMITI, embora os docentes se percebam com autonomia para definir critérios, na contramão estão as orientações em “apostila (OPA – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS

(Instituto Ayrton Senna), que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso” (Pa7, 2018, p. 5) e a utilização de diário de bordo, indicada aos professores para melhor organizar a avaliação dos estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 3, [2017?]).

Outra proposição, a assertiva 19, abordava avaliação em larga escala: “Os critérios de avaliação devem atender aos exames nacionais do Ensino Médio”. Os números percentuais apresentados no gráfico 3 evidenciam contradição considerável no grupo docente. Embora a maioria, 75% concorde que os critérios de avaliação devem atender aos exames nacionais, 25% dos professores mostraram-se indiferentes. As diferenças mostram falta de clareza do corpo docente quanto à relação do processo avaliativo proposto pelo IAS e os exames nacionais. As estratégias de avaliação no EMITI, de acordo com o Caderno 13 (INSTITUTO AYRTON SENNA, [2017?], p. 20), “consideram o desenvolvimento de competências cognitivas” e “o desenvolvimento de competências socioemocionais” e não há referência nos materiais sobre exames nacionais.

De modo geral, na educação, o controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas e “as médias de desempenho dos alunos da escola expressariam, então, sua ‘qualidade’ — controlada a interferência do nível socioeconômico dos estudantes” (FREITAS, 2016, p. 143). As avaliações funcionam como pressão e, voltadas às habilidades cognitivas, que podem ser treinadas para melhorar o desempenho dos alunos nos testes, o que não garante qualidade da aprendizagem.

Para refletir sobre a relação entre planejamento e prática, valemo-nos do questionamento de Sacristán (1998, p. 200): “Quem tem mais domínio ou mais controle sobre a prática, o que a planeja ou o que realiza o plano?”. Essa reflexão reverbera a possibilidade de construção da autonomia curricular no EMITI. A práxis pedagógica contempla a efetivação das metas, objetivos estabelecidos no PPP, a idealização do planejamento e a efetivação na ação docente, de acordo com Pa5 (2018, p. 5), com “*Autonomia na formulação das avaliações, condução do conteúdo, metodologias, gestão do tempo.*”. Neste sentido, os professores que atuam no EMITI mostram-se otimistas com relação à sua autonomia nos três aspectos, desprezando o controle que os materiais e as normativas impõem. Assim sendo,

A prática do professor/a supõe um equilíbrio dialético entre o condicionamento alheio e prévio à sua vontade e a iniciativa própria, com doses variadas de um e de outro, de acordo com os níveis do sistema educativo em que se trabalhe. Isso ocorre segundo o determinante da política curricular, em função da autonomia permitida às escolas, dependendo da

capacitação dos docentes e da eficácia dos controles externos, segundo a variabilidade de materiais curriculares que esteja disponível, e também segundo a disponibilidade de tempo para poder desenvolver planos ou refletir sobre a prática. A organização colegiada dos professores/as nas escolas pode aumentar o espaço de autonomia se se utiliza como recurso para remover obstáculos institucionais nessa escola. (SACRISTÁN, 2007, p. 207).

A nova proposta do EMITI traz exigências, de acordo com as indicações nos cadernos sistematizados, que estão além de manuais, orientações e treinamentos, e resultam numa autonomia vigiada, como indica um dos docentes inqueridos ao relatar aspectos da autonomia docente: “*Sim até certo ponto, temos que usar os materiais fornecidos pelo instituto.*” (Pb18, 2018, p. 5). Para a realização e o desenvolvimento das atividades previstas nos materiais e a construção de um currículo de educação integral, a instituição deveria apresentar as condições, principalmente no que tange ao uso de tecnologias digitais e adaptação do currículo, a fim de possibilitar integralmente a autonomia docente e o protagonismo estudantil (FRANÇA, 2018).

A implementação do novo programa para o Ensino Médio na educação estadual catarinense também provoca instabilidade e abarca exigências da própria práxis, que tem seu desenvolvimento comprometido, pois “*esbarra em questões políticas, não se dá a devida atenção a equipamentos, laboratórios materiais e estudos de campo (necessária para despertar a curiosidade dos alunos nas áreas afins).*”, destaca Pa8 (2018, p. 5). Para Pacheco e Morgado (2002, p. 10), “os desafios vindouros requerem que a ação educativa seja munida de um novo sentido e se revele capaz de criar as condições mínimas exigíveis para que cada um possa continuar a aprender ao longo de toda a vida”.

Junto com as novas propostas e a expectativa de novas possibilidades, nascem também desafios, que põe tão próximas que “*Quanto se chegam mais os olhos perto*”<sup>39</sup>, diante dos fenômenos globalizantes, como “um tempo impregnado de incertezas e de contradições [...]” (PACHECO; MORGADO, 2002, p. 10), que “*Tanto menos a vista determina*”<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto VI, Estrofe 9, verso 5. Instituto Camões. 2000

<sup>40</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto VI, Estrofe 9, verso 6. Instituto Camões. 2000

## CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS, *com longa experiência misturado*

### Canto X

148.

Por vos servir, a tudo aparelhados;  
De vós tão longe, sempre obedientes;  
A quaisquer vossos ásperos mandados,  
Sem dar reposta, prontos e contentes.  
Só com saber que são de vós olhados,  
Demónios infernais, negros e ardentes,  
Cometerão convosco, e não duvido  
Que vencedor vos façam, não vencido

154.

Mas eu que falo, humilde, baxo e rudo,  
De vós não conhecido nem sonhado?  
Da boca dos pequenos sei, contudo,  
Que o louvor sai às vezes acabado.  
Nem me falta na vida honesto estudo,  
Com longa experiência misturado,  
Nem engenho, que aqui vereis presente,  
Cousas que juntas se acham raramente<sup>41</sup>.

Ao chegar ao final desta dissertação, não da investigação, retoma-se aspectos essenciais para este estudo e busca-se relacionar aos contraditórios do contexto da obra épica camoniana, quando o poeta retoma a confiança da dedicatória. Depositando esperança no novo D. Sebastião, espera a regeneração lusitana que nos anos de 1500 vivia, por um lado tempos de façanhas heroicas, e por outro, uma situação econômica, social e política desfavorável. Os Lusíadas é um hino à pátria, é próprio Portugal. Depositar a confiança no ‘novo’, em novas propostas ou políticas, e na nova geração... Esperar avanços sociais por meio de uma proposta de reconfiguração do Ensino Médio e das juventudes que emergem. Depositar e aguardar deliberações; o imediatismo, a ‘receita do bolo’ na prescrição. Nessa avalanche globalizante, quem são os deuses... como estão os tripulantes... onde estaria o ‘Baco<sup>42</sup>’ no Ensino Médio Integral em Tempo Integral. A exemplo de Camões<sup>43</sup>, após estudos e experiências vividas no processo investigativo, é possível inferir a urgência em salvar o currículo do Ensino Médio da influência de grupos hegemônicos, de identidades neoliberais e

---

<sup>41</sup>CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Canto X, estrofes 148 e 154. Instituto Camões. 2000.

<sup>42</sup> Os deuses agiam ou interferiam tanto a favor quanto contra. Baco é o deus que fez de tudo para os portugueses não atingirem o objetivo (Cabral não chegar às Índias).

<sup>43</sup> Segundo a lenda, vítima de um naufrágio, Camões salva o baú com o manuscrito de Os Lusíadas, fato que intriga e divide seus biógrafos camonianos até hoje.

da normatização de organismos externos.

Compreender o movimento da globalização, as questões curriculares e o histórico do Ensino Médio, foi imprescindível para refletir sobre os resultados obtidos por meio das análises, que tiveram como objetivo investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re) elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica contemplada com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

A pesquisa fortalece a discussão de que os docentes estão à mercê de condições estruturais e regulatórias que complexificam a relação teoria e prática. A organização das instituições públicas de ensino, lócus desta investigação, as discussões coletivas e a construção colaborativa do projeto político pedagógico não constituem a realidade da instituição escolar.

Pensar a efetivação da autonomia curricular na construção do PPP não significa que deve ser exclusivamente ao corpo docente, objeto desta pesquisa, tampouco exclusivamente para a rede pública de ensino ou especificamente para esta fase da Educação Básica. Conforme a referência feita à virada linguística por Veiga-Neto (2008, p. 24), que nos “ensinou que os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam numa intrincada, instável e ampla rede discursiva de significações que cercam as coisas”, as fragilidades, evidenciadas no entendimento e apropriação do documento norteador da escola contemplada com o EMITI, impedem o profissional de protagonizar transformações necessárias em sua prática e comprometem a efetiva construção da autonomia curricular.

Essa pesquisa dá visibilidade às limitações impostas pelas políticas educacionais e o rol de compromissos exigidos pela política curricular reguladora da Educação Básica. Assim como a épica obra lusitana, o regramento, a métrica, a busca por glórias é evidenciada nas vivências educacionais. Semideuses (ninfas) fazem suas profecias sobre as futuras vitórias. A Máquina do Mundo foi mostrada ao navegador (Vasco da Gama) e indicado nela os lugares onde poderiam chegar... O esquema rítmico clássico e a sonoridade da obra nos remetem ao ritmo ditado por grupos hegemônicos e organismos internacionais à educação nacional.

Cada vez mais novas políticas curriculares de forma aligeirada, são incorporadas aos sistemas educacionais. Esse movimento de viés neoliberal é decorrente do processo de globalização que busca impor novos processos pré-formatados como solução para a melhoria dos índices de desempenho da educação básica. Como solução a exemplo da parceria com o

IAS, apresenta-se um pacote pronto, porém longe da realidade estrutural e do contexto escolar.

O EMITI, considerada proposta inovadora em Santa Catarina, contempla as novas medidas características da parceria público-privada, ainda em implementação no Estado. A pesquisa com os professores mostrou que a participação docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico continua sendo um desafio no contexto escolar. A não efetivação da autonomia curricular do professor na construção do projeto da instituição de ensino esbarra no controle e nas poucas possibilidades ofertadas pela Secretaria da Educação, o que pode comprometer a formação de jovens críticos, emancipados e preparados para o mundo do trabalho.

A autonomia curricular implica ao docente fazer valer seu poder de decisão e, na relação teoria e prática, proporcionar ao estudante do Ensino Médio uma formação que contemple uma consciência crítica e política, um cidadão cosmopolita. Nessa proposta, um educador interlocutor, pensando no outro e com o outro, numa visão globalizada e multicultural, que respeita a subjetividade do indivíduo e o contexto em que está inserido, promovendo a formação humana.

Os professores participantes da pesquisa reconhecem a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador do trabalho docente, e o compreendem como um projeto coletivo. Há também a percepção acerca da relevância de se fazer escolhas e flexibilizar o currículo, porém manifestam que as exigências tanto de organismos centrais, quanto do contexto local, prejudicam esse processo e muitas vezes suas necessidades, tanto de planejamento, como de infraestrutura, não são atendidas, o que afeta as suas práticas pedagógicas.

Outra consequência da falta de autonomia curricular é o enfraquecimento do profissionalismo docente (MOREIRA, 2013). Na implementação de políticas curriculares, a exemplo da do programa EMITI, por meio desta pesquisa foi possível perceber que o contexto regulatório assombra, controla e hierarquiza a educação, com as avaliações nacionais em larga escala. Ainda que não se possa garantir que os baixos índices sejam mesmo resultantes de tais políticas, o fato é que se deseja elevá-los, aperfeiçoando o desempenho de docentes e discentes nos processos avaliativos. Para isso, as políticas, como a do EMITI, garantem tanto o controle dos conteúdos que devem ser ensinados, quanto dos resultados a serem obtidos. A consequência é que os professores passam a ser cada vez vistos mais técnicos e cada vez

menos como intelectuais transformadores, como propõe Giroux (1997).

Neste sentido, faz-se necessário:

o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da Performatividade. (MOREIRA, 2012, p. 28)

A busca por resultados, por meio de avaliações em larga escala, representa uma dura realidade na educação. Assim como a realidade, encontrada por Camões no reino português, relatada no Epílogo<sup>44</sup> de Os Lusíadas. O lamento do poeta que já não vê muitas glórias no futuro de seu povo e se ressentido de que sua “voz enrouquecida” não seja escutada com mais atenção.

Os professores, participantes desta investigação, percebem-se como protagonistas de uma educação pública de qualidade, partícipes no processo de reconstrução coletiva do PPP e sujeitos ativos na construção da autonomia curricular. Porém as análises revelam contradições, pois ao mesmo tempo em que dizem ter autonomia, manifestam a regulação e o controle por parte do IAS e da SED, frutos de uma política neoliberal em busca de resultados. Tais condições impedem a construção coletiva e democrática do projeto político pedagógico da escola que deveria acontecer com a participação de todos os segmentos da instituição.

Ao longo de toda investigação, do estudo e das análises, embora algumas evidências tenham sido apontadas, é impossível apontar verdades absolutas. Currículo é movimento. Políticas curriculares são carregadas de intencionalidades.

Considerando que esta investigação foi realizada nas escolas contempladas com o EMITI no município de Joinville, o estudo não se encerra. Há muitas outras realidades a serem investigadas em novos estudos no Estado de Santa Catarina. Além do programa EMITI passar por discussões e reconstruções em nível estadual, as recentes políticas empreendem novos programas como o “Novo Ensino Médio” para este nível de ensino na rede estadual catarinense. Considerando o período de 3 anos de curso do Ensino Médio, as transformações que se espera no campo educacional exigem ouvir e atender às demandas dos profissionais docentes e gestores, diretamente envolvidos na implementação e no fazer pedagógico. Além dos profissionais, comunidade e estudantes, protagonistas na construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e humana refletem as políticas colocadas em ação. Neste sentido, o que pensam os jovens? Quais as subjetividades constituídas a partir dessa

---

<sup>44</sup> CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas – Canto X, estrofes 145 a 156. Instituto Camões, 2000.

formação? Quais as implicações de uma parceria público-privada para uma educação pública e de direito? É possível o processo de democratização?

(Re) iniciando os estudos em Ensino Médio. Iniciando porque em nenhum outro momento pessoal, profissional ou como estudante, a pesquisadora viveu as construções e experiências destes dois anos intensos. Definir em única palavra: Desconstruída. A (re) construção acontece “tijolinho por tijolinho”. É preciso constituir-se aluna mestranda, orientanda, reaprender a ler, compreender, escrever. As experiências vividas na formação, nos eventos, os conhecimentos teóricos, reverberam na prática. A educação merece ser vivida, em cada jovem, nas suas vontades ou na falta dela que também precisa ser entendida. Para compreender o jovem é preciso fazer-se jovem novamente, nesse mar de informações e exigências de um contexto globalizante, político e subjetivos. A visão de educação, o olhar para os jovens, transforma e observa de inúmeras lentes, a fim de tentar compreender em cada contexto, respeitando cada identidade.

Trouxe flores...

*Sou meu próprio líder, ando em círculos  
Me equilíbrio entre dias e noites  
Minha vida toda espera algo de mim  
Meio sorriso, meia lua, toda tarde.*

E essas flores?  
*Minha papoula da Índia  
Minha flor da Tailândia  
És o que tenho de suave (parece suave)  
E me fazes tão mal. (e na suavidade, na leveza, corroem)*

[...]

E não há nada a fazer agora (a onda neoliberal invadiu identidades)

*Pra que servem os anjos?  
A felicidade mora aqui comigo  
Até segunda ordem*

*Um outro agora vive na minha vida  
Sei o que ele sonha, pensa e sente  
Não é coincidência a minha indiferença  
Sou uma cópia do que faço  
O que temos é o que nos resta  
E estamos querendo demais*

Trouxe floress...

*Existe um descontrole, que corrompe e cresce  
Pode até ser, mas estou pronto pra mais uma  
O que é que desvirtua e ensina?  
O que fizemos das nossas próprias vidas?*

*O mecanismo da amizade.  
A matemática dos amantes  
Agora só artesanato  
O resto são escombros.*

*Mais é claro que não vamos lhe fazer mal  
Nem é por isso que estamos aqui  
Cada criança com seu próprio canivete  
Cada líder com seu próprio 38*

Trouxe flores...

*Chega! vou mudar a minha vida!  
Deixar o corpo encher até a borda  
Que eu quero um dia de sol num copo d'água<sup>45</sup>*

---

<sup>45</sup> RUSSO, Renato. Música Montanha Mágica. Legião Urbana. Álbum V: Música para Acampamentos.1992.

## VI - REFERÊNCIAS

- ALVES, Palmira. **Autonomia Curricular: A Face Oculta da (Re) Centralização?** V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro, subordinado ao tema Currículo e Produção de Identidades. Universidade Do Minho. [Centro de Investigação em Educação \(CIEd\)](#). Minho – Portugal. 2002. p. 160-166. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/485/1/Palmira%20Alves%20161-166.pdf>> Acesso em: 23 Nov. 2018.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12a.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, Michael W.. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. Entrevista com Michael Apple Universidade de Wisconsin-Madison. Madison, EUA **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun, 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 Mar. 2018.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Cap. 1 A Tradição e a Época Moderna. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5ª. Edição. São Paulo: Perspectiva. 1979. pp. 43-68
- BALL, Stephen J.. **Profissionalismo, Gerencialismo E Performatividade**. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de Gestão do “Bem-Estar” Social ao Novo Gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: **Políticas Educacionais: Questões E Dilemas**. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (Org.). Capítulo 8. 1ª edição. Editora Cortez, São Paulo. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1979.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 21 Abr. 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009. **Estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade**. Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)> Acesso em: 18 Abr. 2018.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD – Plano Nacional do Livro Didático**. [Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003](#). Brasília, 2003. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a->

[informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003](http://informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003)> Acesso em: 18 Abr. 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**. LDB 9.394/96 atualizada até 2017. Edição do Senado Federal. Brasília, 2017b.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB 9.394/96). **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L-9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L-9394.htm)> Acesso em: 18 Abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)> Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 07 Mar. 2018

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**, Brasília, DF, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Educação Básica. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)> Acesso em: 20 Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)> Acesso em: 19 Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Evasão escolar**. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>. Acesso em: 18 Abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional da Educação Básica. **Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros do PDDE para o Ensino Médio Inovador. Brasília, 2016c. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9574-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-4,-de-25-de-outubro-de-2016>> Acesso em: 18 Abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, [s.d.] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>> Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - Documento orientador da Portaria nº 649\_2018. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Edição: 132. Seção: 1. Página: 72, Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas do Ensino Médio**. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pdde/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>> Acesso em: 15 Jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento**. Brasília, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006a.

BRASIL. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei número 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017a**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em: 10 Maio. 2018.

BRASIL. Portaria 1145/2016. **Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. (criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revoga-da-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revoga-da-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 18 Mar. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei 8035 de 2010. **Aprova Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35115-projeto-de-lei-n-8-035-2010>> Acesso em: 18 Mar. 2018.

CABRAL, Alcinei da Costa. **Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador**. Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em Educação Mestrado Em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. 2016.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Instituto Camões. 4ª edição. Lisboa – Portugal. 2000.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Soneto 5.** [s.l.], [?] p. 6. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>> Acesso em: 27 Nov. 2018.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Obra comentada por Augusto Epiphânio da Silva Dias. Segunda Edição melhorada. Tomo I. Companhia Portuguesa Editora. Porto, 1916. 342 p.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2002.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental. Relatos de Pesquisa n. 41. Brasília, DF. 2018, 67 p.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 27 Jun. 2018.

CURY, C. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. 3a edição. São Paulo. Cortez. 1986.

DALE, Roger. **A Sociologia Da Educação E O Estado Após A Globalização**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 27 Jun. 2019.

DALE, Roger. **Globalização E Educação: Demonstrando A Existência De Uma “Cultura Educacional Mundial Comum” Ou Localizando Uma “Agenda Globalmente Estruturada Para A Educação”?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 Jun. 2019.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em Tempo Integral, Educação Integral e Currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e ou vividos nos cotidianos das escolas públicas: sobre como concebermos a teoria e a prática em nossa pesquisa. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas – SP. FE/Unicamp. 2008.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e gestão da escola básica. IN FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANÇA, Daniel. **O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina**. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville. – UNIVILLE. 2018. 115 p..

FRANCO, Maria Laura. P.B.. **Análise de Conteúdo**. Brasília-DF, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação. Nova direita, velhas ideias.** Expressão Popular. 1ª edição, São Paulo. 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três Teses Sobre As Reformas Empresariais Da Educação: Perdendo A Ingenuidade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em: 27 Maio. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

FUKS, Rebeca. **Livro Os Lusíadas, de Camões.** 2018. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/os-lusíadas-de-camoes/> Acesso em: 03 Nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico Da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Conferência Nacional de Educação para Todos. Paine1. Brasília-DF. 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios.** RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 7-18, São Paulo, Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** 2010.

GIROUX, Henry A.. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 Nov. 2018.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Índices de Resultados e Metas – IDEB.** 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3148598>> Acesso em: 15 Fev. 2019 .

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. **Censo Escolar 2017.** Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgadados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgadados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)> Acesso em: 08 Mar. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias Integradoras. Caderno 2.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 64 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias Integradoras. Caderno 3.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 76 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Avaliação da Aprendizagem. Caderno 4.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 28 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Núcleo Articulador. Caderno 5.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 148 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão do Núcleo Articulador. Caderno 11** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 65 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Apoio à Gestão Pedagógica. Caderno 12** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 182 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Acompanhamento e Formação das Equipes Escolares. Caderno 13** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?] 70 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Orientações para os Planos de Aula (OPAs).** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017?]

INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação Integral para o Ensino Médio em Santa Catarina. (*web*). Santa Catarina [2017?]. Disponível em: <<https://institutoayrtonenna.org.br/content/institutoayrtonenna/pt-br/Atuacao/-proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-cata.htm>> Acesso em: 17 jul. 2018.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares Subsídios para uma leitura crítica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

LEITE, Carlinda. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol. 16, núm 1, p. 87-92, janeiro/abril, São Leopoldo, Brasil. 2012.

LEITE, Carlinda. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.

11, n.26. 2019. 13 p..

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?** Educação, vol. 33, núm. 3, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. 2010. p. 198-204.

LIMA, Edilene Eva. **Movimentos de Mudança Curricular nas Experiências da Educação Integral em Redes e Escolas Públicas de Santa Catarina.** Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em Educação Mestrado Em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010).** UERJ. Rio de Janeiro – RJ. 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Política De Currículo: recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCNs. **Educação & Sociedade**, vol. 30, núm. 106, jan./abr., 2009, pp. 87-109. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703005>>. Acesso em: 27 Jan. 2019

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa E Política Educacional.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson *et al.* Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/264044968\\_Analise\\_de\\_politicas\\_fundamentos\\_e\\_principais\\_debates\\_teorico-metodologicos](https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analise_de_politicas_fundamentos_e_principais_debates_teorico-metodologicos)>. Acesso em: 27 Jan. 2019.

MIMOSO, João Manoel. **Os Lusíadas de Camões.** Escritas e anotações João Manoel Mimoso. Ilustrados por Carlos Alberto Santos. Disponível em: <<https://www.inverso.pt/lusíadas/Lusíadas.htm>> Acesso em: 15 Jun. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: **Currículo, didática e formação de professores.** OLIVEIRA, Maria Rita NS. PACHECO, José Augusto (Orgs) Papirus Editora. 1ª edição Campinas SP, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, Em busca da autonomia docente nas praticas curriculares. CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. **Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 27-47 • jan./abr. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais em questão.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2013, p. 13-48.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **A (des) construção da Autonomia Curricular.** Edições ASA. 1ª. Edição. Porto – Portugal. 2000.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Porto: Porto Editora. 2005.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia.** Fórum Currículo, escola e sociedade, 4º Congresso Marista de Educação, Edição Internacional: “Espaços, Tempos e Horizontes na Educação de Infâncias e Juventudes”. São Paulo - Brasil, 17 a 20 de julho de 2012. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011a.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos.** Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). Volume 4 - n. 3 - Itajaí, set./dez. 2004.

MORGADO, José Carlos Bernardino. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação** 3ª. Edição. Santo Tisso. Portugal. De Facto Editores, 2018.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Para um outro Arquétipo de Escola: A Necessidade De Mudar As Políticas E As Práticas Curriculares. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26, n.02, p.15-42, ago. 2010.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação.** N° 8, Vol. 10. Universidade do Minho, Portugal. 2003.

MORGADO, José Carlos Bernardino. Projeto Curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. Apresentado ao Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 21 a 23 de novembro de 2011, Recife, Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de

Educação do Estado de Pernambuco. **RBPAE** – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011b

MORGADO, José Carlos Bernardino; MARTINS Fernando Benjamin. Projecto curricular: mudança de práticas ou oportunidade perdida? Universidade do Minho. **Revista de Estudos Curriculares**. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Portugal. 2008.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE. 2013. Disponível em:  
<<http://movimentopelabase.org.br/duvidas/qual-e-o-objetivo-da-bncc/>>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo a Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.11-35.

OLIVEIRA, João Ferreira. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade de (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

PACHECO, José Augusto. **A flexibilização das políticas curriculares**. Minho, Portugal. 2000a.

PACHECO, José Augusto. Critérios de avaliação na escola. In: **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Lisboa – Portugal. 2002. Pp. 53-64.

PACHECO, José Augusto. **Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais**. RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. **377-391**.

PACHECO, José Augusto. Da Engenharia Mercantil à Lógica de Mercado. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Artmed Editora, 2008. Capítulo 4

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto Editora, Porto. 2005.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, ano XXI, no. 73, Dezembro/2000b, pp. 139-161.

PACHECO, José Augusto. **Ser professor em contextos de regulação transnacional**. Para uma atitude cosmopolita docente. CIEI-IE, Universidade do Minho, Portugal. 2018.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos Bernardino. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. Porto Editora Coleção Educação. 2002, 62 p..

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. **Globalização E Identidade No Contexto da Escola e do Currículo**. Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho. Cadernos de Pesquisa, V. 37, N. 131, Pp. 371-399. Maio/Ago. 2007.

PEREIRA, Terezinha Maria Scher. História e linguagem em Os Lusíadas. (IV) **Via Atlântida**, Portal de Revistas USP, 2000, p. 190-211.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Pesquisa Científica. Área – Administração Educacional. Edital – Jovem Pesquisador. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Portal de Periódicos e do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação Em Educação Mestrado Em Educação da Universidade Federal de Goiás. 2016.

RUSSO, Renato. A **Montanha Mágica**. Banda [Legião Urbana](#), Quinto Álbum: [Músicas](#) para acampamento. Música. 1992.

RUSSO, Renato. **Monte Castelo**. Banda [Legião Urbana](#), Quarto Álbum: [As Quatro Estações](#). Música. 1989.

RUSSO, Renato. **Música Urbana**. Banda [Legião Urbana](#), Quarto Álbum: [As Quatro Estações](#). Música. 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Artmed. 3ª edição. Porto Alegre. 1998, 352 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do Currículo, Plano do Ensino: O Papel dos Professores/as. In: **Compreender e Transformar o Ensino**. GÓMEZ, A. I. Pérez. SACRISTÁN, J. Gimeno (Orgs.) Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed. 4ª edição. Porto Alegre - RS. 2007. Cap 8, p 197- 232.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria do Ensino Fundamental, Diretoria do Ensino Médio. **Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina – DOPEEBSC**. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**. (Santa Catarina, EMITI sed2017, web). Florianópolis, 2017. Disponível em < <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>> Acesso em 20 Jan. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Etapas e**

**modalidades de ensino. Ensino Médio.** Florianópolis, (web).[sd] Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29102-ensino-medio-2>> Acesso em 20 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024.** Florianópolis, 2014b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Florianópolis, 2014a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Resolução nº 2, 2012,** busca garantir aos jovens catarinenses o acesso a esta etapa da educação básica. . Florianópolis, 2012.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa, GANDIN, Luís Armando. Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na Escola Pública: interfaces com o efeito do território periférico. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 760-784, set./dez. 2018. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 08 Out. 2019.

SANTOS, Maria Helena Castro. **Governabilidade, Governança e Democracia: Criação de Capacidade Governativa e Relações Executivo-Legislativo no Brasil Pós-Constituinte.** Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Jul. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

SOUZA, Angelo Ricardo **Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar.** Educar. Editora UFPR. Curitiba, n. 22, 2003.p. 17-49.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida, SP: Ideias e Letras. 2006. p. 259-276.

TOSCHI, Mirza Seabra; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. **A Relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): Concepção e Avaliação.** 2010.

VEIGA, Ilma dos Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma dos Passos. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002. p.11-35.

VEIGA, Ilma dos Passos. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Educação Básica e Educação Superior. Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas** - XIV ENDIPE. Anais, Porto Alegre, 2008, p. 35-58.

VOIGT, Jane Mery Richter. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: Possibilidades e Desafios**. Revista de Estudos Curriculares, Vol9, N° 2, 2018.

VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos Bernardino. Políticas Curriculares para o Ensino Secundário/Ensino Médio em Portugal e no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1665-1683, out./dez. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Balanço de Produções – quadros

Quadro 2– Informações sobre produção da autora Kelly Tavares Dias acerca dos descritores “Políticas Curriculares ou Políticas Públicas curriculares, Projeto Político Pedagógico, Autonomia Curricular e Ensino Médio Integral em Tempo Integral”.

<b>Políticas Curriculares ou políticas Públicas Curriculares, Projeto Político Pedagógico, Autonomia Curricular e Ensino Médio Integral em Tempo Integral.</b>			
<b>Autor:</b>	Kelly Tavares Dias		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2016
<b>Instituição:</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais		
<b>Título:</b>	Escola em Tempo Integral, Educação Integral e Currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte.		
<b>Objetivo geral:</b>	Analisar a implantação do Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) relacionando-a com as propostas traçadas pelas políticas públicas, pelo MEC e SEE/MG para uma Educação Integral dos alunos de escolas públicas, compreendendo o papel do currículo e práticas pedagógicas na construção da proposta de Educação Integral.		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Estudo de caso em uma escola estadual; pesquisa documental; observações das aulas; entrevistas com a comunidade escolar; um grupo focal com alunos e outro com professores.		
<b>Alicerce teórico:</b>	Miguel Arroyo, Ana Canem, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Lygia Marta Coelho, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Silvio Gallo, Jaqueline Moll, Dermeval Saviani, J. Gimeno Sacristán, Michael Young.		

**Fonte: Autora (2019)**

Quadro 3 – Informações sobre produção do autor Renato Ribeiro Rodrigues acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico”

<b>Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico</b>			
<b>Autor:</b>	Renato Ribeiro Rodrigues		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2016
<b>Instituição:</b>	Universidade Federal de Goiás		
<b>Título:</b>	Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral.		
<b>Objetivo geral:</b>	Compreender o processo de (re) construção e de (re) constituição do Ensino Médio no contexto histórico-social brasileiro, sobretudo diante da sua possibilidade de oferta em tempo integral.		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagem qualitativa; análise documental e entrevista semi-estruturada.		
<b>Alicerce teórico:</b>	Karl Marx, Pierre Bourdieu, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Nogueira Ramos, Luiz Carlos de Freitas, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani,		

**Fonte: Autora (2019)**

**Quadro 4– Informações sobre produção do autor Edilene Eva de Lima acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico”.**

<b>Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico</b>			
<b>Autor:</b>	Edilene Eva de Lima		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2015
<b>Instituição:</b>	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC		
<b>Título:</b>	Movimentos de Mudança Curricular nas Experiências da Educação Integral em Redes e Escolas Públicas de Santa Catarina.		
<b>Objetivo geral:</b>	Analisar aspectos de mudança curricular materializados no âmbito das experiências de educação em tempo integral nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada - EPI.		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagens qualitativas com intervenção de corte etnográfico – entrevistas.		
<b>Alicerce teórico:</b>	Tomás Tadeu da Silva, Jaqueline Moll, José Carlos Morgado, J. Gimeno Sacristán., Lev S. Vygotsky, José Augusto Pacheco, Dermeval Saviani, Alice Casimiro Lopes, Henry Giroux.		

Fonte: Autora (2019)

**Quadro 5– Informações sobre produção do autor Francisco Roberto da Silva de Carvalho acerca dos descritores “Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico”**

<b>Políticas Curriculares e Projeto Político Pedagógico</b>			
<b>Autor:</b>	Francisco Roberto da Silva de Carvalho		
<b>Nível:</b>	Mestrado	<b>Ano:</b>	2018
<b>Instituição:</b>	Universidade Federal de Rondônia		
<b>Título:</b>	Educação Integral no Município de Ariquemes: uma leitura curricular do Programa Escola do Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral”,		
<b>Objetivo geral:</b>	Analisar o Currículo que está sendo trabalhado numa escola pública estadual de ensino médio, de Educação Integral em tempo integral inserida no programa Escola do Novo Tempo, num município de Rondônia		
<b>Percurso Metodológico:</b>	Abordagem qualitativa; bibliográfica e documental; entrevistas semiestruturadas.		
<b>Alicerce teórico:</b>	Moreira e Silva, Laurence Bardin. Vera Maria Ferrão Candau, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Paulo Freire		

Fonte: Autora (2019)

## APÊNDICE B - Questionário

### Questionário

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia, Leiri Aparecida Ratti, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo desta pesquisa é investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re)elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica considerando o Ensino Médio Integral em Tempo Integral. A sua participação nessa pesquisa poderá contribuir para o campo da educação, em especial para as pesquisas sobre as políticas curriculares.

Todas as suas respostas serão mantidas em sigilo, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa. Após a coleta e análise dos dados, este material será eliminado.

Este questionário será dividido em três etapas que estão relacionadas à: 1) informações sobre a sua atuação e formação; 2) aspectos sobre a participação na discussão do Projeto Político Pedagógico; 3) aspectos sobre o trabalho coletivo na escola; 4) aspectos sobre gestão da prática docente.

Informações sobre a sua atuação e formação:

Escola:

Servidor:

idade:

E-mail:

telefone:

( )ACT ( )Efetivo Tempo de serviço:

Formação:

( )Graduação ( )Especialização ( )Mestrado ( )Doutorado

Área de formação:

Disciplina em que atua na escola:

## Questionário

### **Autonomia do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico:**

1. Você professor participa frequentemente da construção e revisão do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

2. O PPP é construído com base nas orientações da Secretaria da Educação.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

3. No PPP, o currículo do EMITI pode ser construído com sugestões dos professores.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

4. No PPP, os objetivos do EMITI são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação e definidos pelos professores e gestores.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

5. No PPP, as diretrizes metodológicas com base nas orientações da Secretaria da Educação são discutidas pelos professores e gestores.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

6. No PPP, os critérios de avaliação são discutidos com base nas orientações da Secretaria da Educação pelos professores e gestores.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

7. A flexibilização curricular para o EMITI, entendida como a possibilidade de escolha de uma disciplina a ser ofertada, é garantida, e efetiva autonomia curricular dos professores.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

### **Autonomia do professor na gestão de seu planejamento**

8. O planejamento do professor contempla o que é proposto no PPP da escola.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente

Concordo totalmente

9. Os projetos interdisciplinares são planejados de forma coletiva pelos professores.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

10. Você professor tem autonomia na gestão do programa da disciplina que leciona.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

11. O planejamento anual da disciplina que você leciona é realizado coletivamente.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

12. Os materiais didáticos são escolhidos pelos professores.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Indiferente

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

13. Você professor tem liberdade para escolher os projetos multidisciplinares, interdisciplinares ou disciplinares.

Discordo totalmente

- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

14. O planejamento coletivo das aulas (em grupo com outros professores) acontece regularmente.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

#### **Autonomia do professor na gestão da prática pedagógica**

15. A prática pedagógica do professor está de acordo com o PPP da escola.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16. O conteúdo lecionado deve atender aos exames nacionais do Ensino Médio.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

17. Você professor tem liberdade para escolher as metodologias a serem utilizadas em suas aulas.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

18. Você professor tem autonomia para definir os critérios de avaliação dos estudantes.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

19. Os critérios de avaliação devem atender aos exames nacionais do Ensino Médio.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

**Questões abertas:**

1. Qual a importância do Projeto Político Pedagógico para o seu trabalho docente?

---

---

---

---

---

---

---

2. Como você percebe a sua participação na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, especialmente a parte que se refere ao EMITI?

---

---

---

---

---

---

---

3. Quais os desafios do professor no Ensino Médio Integral em Tempo Integral?

---

---

---

---

---

---

---

4. Você tem autonomia na escola? Em que aspectos?

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Tabela 9: Transcrição das respostas das perguntas discursivas

1

Tabela 9: Transcrição das respostas as questões discursivas, da questão 1 a 4, do questionário aplicado aos professores que atuaram no Ensino Médio Integral em Tempo Integral no ano de 2018, nas duas escolas contempladas com o programa em Joinville - SC. Compõem a tabela: as questões em lacuna específica para cada uma, nomeadas por Questão 1 seguida da pergunta; as escolas, aqui nomeadas Escola A ou Escola B, também em lacuna específica; e as respostas transcritas, que serão identificadas e numeradas obedecendo a nomenclatura individual, como por exemplo Pa1, P indica professor, a correspondente a instituição de ensino e o número 1 de identifica o docente.

**Questão1. Qual a importância do Projeto Político Pedagógico para o seu trabalho docente?**

**Escola A**

- Pa1 "O PPP é muito importante para nortear o trabalho do professor conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação".  
Pa2 "Para ter uma base para trabalhar com o aluno".  
Pa3 "É o norte que direciona todo o trabalho".  
Pa4 "O PPP serve como um norte para nós professores".  
Pa5 "Regulamentação da prática pedagógica".  
Pa6 "Orientação, consolidação da proposta de ensino".  
Pa7 "Para saber o que rege a escola, o que é positivo ou não e para se ter autonomia perante a LDB, PCN e agora BNCC".  
Pa8 "Importante, deveria ser mais específicos nas áreas afins".  
Pa9 "É de extrema importância, pois ali estão contidas a missão e a visão da EU em relação a comunidade. Isso é o norte da nossa prática pedagógica e da nossa postura profissional dentro e fora da sala de aula".

**Escola B**

- Pb1 "O projeto político pedagógico é importante pois norteia as ações".  
Pb2 "para o planejamento da unidade escolar, para enfatizar as estratégias do trabalho anual".  
Pb3 "este material tem como finalidade dar rumo ao caminho percorrido no ano letivo".  
Pb4 "organização das regras básicas de conduta e avaliação".  
Pb5 "o documento contém especificidades do currículo e regras em geral, portanto norteia o nosso trabalho de acordo com nossa realidade".  
Pb6 "orientar para as necessidades da comunidade".  
Pb7 "Oferece: orientação e apoio reflexivo sobre as práticas docentes. Direciona: objetivos para desenvolvimento da aprendizagem".  
Pb8 "Para nortear as ações e manter uma certa uniformidade e critérios nas práticas dos professores('todos falarem a mesma língua')".  
Pb9 "Para ter um direcionamento pedagógico a seguir".  
Pb10 "É importante na direção e orientação das metodologias e instrumentos avaliativos".  
Pb11 "É o aixo norteador, referência".  
Pb12 "Creio ser de suma importância pois ampara minhas decisões pedagógicas".  
Pb13 "Questão complicada. No ensino médio integral, planejamos tudo coletivamente, mas não necessariamente pegamos o PPP para averiguar".  
Pb14 "Trabalho docente necessita diretrizes, de um caminho, de maneira a ser efetivo e exitoso".  
Pb15 "Este projeto possui questões específicas que norteiam nosso trabalho e andamento das

atividades da unidade escolar”.

Pb16 “Norteia, padroniza, qualifica o trabalho”.

Pb17 (não respondeu discursivamente)

Pb18 “Sim. Pois através dele que planejamos as nossas atividades e planejamentos”.

Pb19 “É o resultado do proposto em grupo”.

**Questão 2. Como você percebe a sua participação na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, especialmente a parte que se refere ao EMITI?**

**Escola A**

Pa1 “Há capacitações específicas para o EMITI 3 (três) vezes ao ano. Por isso, não há tempo hábil para um estudo aprofundado do PPP durante os períodos de recesso escolar”.

Pa2 “não tive participação”.

Pa3 “No PPP, durante 9 anos como assessor fui o responsável pela estruturação e escrita do documento, isto até o ano de 2017, quanto a parte referente ao EMITI a participação é parcial, pois os documentos já vieram prontos”.

Pa4 “a partir do momento do planejamento, presença pedagógica”.

Pa5 “tempo insuficiente de EMITI (1 ano) para responder”.

Pa6 “O EMITI não está especificado no PPP por ser recente, apenas 2 anos. Aliás, colegas disseram que está, mas não participei da construção”.

Pa7 “não teve uma elaboração. A escola é dividida em quem concorda com o projeto e quem não concorda”.

Pa8 “Parcial. Participei 1 ano. O projeto é bom mas falta nas questões políticas”.

Pa9 “Não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re) elaboração se fazia na escola”.

**Escola B**

Pb1 “contribuições nos encontros de quinta-feira com o grande grupo”.

Pb2 “com a participação efetiva nas estratégias de trabalho”.

Pb3 “todos podemos contribuir com parecer feito em sala de aula, na prática vemos o que funciona e o que não deu certo”.

Pb4 “não estou participando”.

Pb5 “parte contribui, como o projeto EMITI é novo, está reorganizando e fazendo alterações no PPP”.

Pb6 “Eu iniciei nesta escola com o projeto já em andamento, portanto não participei da elaboração do documento, mas a escola oportuniza momentos para a reflexão sobre as práticas e sobre o currículo em que nós professores podemos contribuir para a reelaboração do nosso fazer. O programa de ensino integral em tempo integral contempla muitos momentos”.

Pb7 “Não participei desse processo. Porém, acredito que seja uma construção coletiva visando os objetivos da escola perante as aprendizagens dos alunos”.

Pb8 As contribuições durante as reuniões, conversa informais com os colegas de trabalho”.

Pb9 “-”.

Pb10 “Através das reuniões pedagógicas, pois possibilita a discussão de mudanças estratégicas”.

Pb11 “Durante as reuniões de área comum”.

Pb12 “em razão do curto espaço de tempo de atuação nessa instituição de ensino, não participei da reelaboração”.

Pb13 “É algo que ainda precisa ser feito. O EMITI trouxe desafios que o PPP construído tendo

por base o ensino regular, não prevê. Desse modo, há algo ainda muito o que acrescentar e modificar”.

Pb14 “Trabalhar no EMITI exige um novo olhar sobre a educação e toda essa engrenagem. Os ppts, documentos criados ainda no viés tradicional, precisam agora ser adequados, novo caminho”.

Pb15 “Como nosso projeto do EMITI é novo, as questões referentes ao novo programa não discutidas no grande grupo com participação ativa de todos, inclusive a MINHA”.

Pb16 “Ativa, sempre que possível, sendo que a alteração da carga horária de educação física partiu de nossa escola”.

Pb17 “(não respondeu discursivamente)”

Pb18 “Com contribuição nas melhorias das ações a serem tomadas e melhorias do ensino aprendizagem”.

Pb19 “Recebemos a OPA pronta, e somos orientados a segui-lo”.

### Questão 3. Quais os desafios do professor no Ensino Médio Integral em Tempo Integral?

#### Escola A

Pa1 “Estimular os estudantes no desenvolvimento das competências para o século XXI; trabalhar com a falta de estrutura e de investimento”.

Pa2 “Muito estudo”.

Pa3 “trabalhar sem estrutura e materiais adequados para um EMITI; trabalhar de forma integrada com os núcleos, áreas e projetos; tornar as aulas e atividades atraentes para o público alvo”.

Pa4 “Ter autonomia total no plano anual; alinhar as metodologias integradas; pontuar todas as competências exigidas”.

Pa5 “Estrutura, estrutura e estrutura (salas ambiente, laboratórios, internet) verbos para saídas de campo, atraso na chegada do material didático”.

Pa6 “Atuar em uma escola com EMITI e ensino regular (ideias, métodos não batem); motivar os alunos, possibilitar que consigam projetar seu futuro como um aluno integral.”

Pa7 “Fazer com que os estudantes tenham e achem o seu protagonismo. Na minha aula, no entanto há uma apostila (OPA – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS (Instituto Ayrton Senna), que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso”.

Pa8 “Infraestrutura, laboratórios e materiais”.

Pa9 “O maior desafio é saber lidar com as mais diversas personalidades e a mais diversos humores dos colegas de trabalho com quem será obrigado a planejar os projetos a serem efetivados durante todo o ano”.

#### Escola B

Pb1 “motivar o aluno; cumprir o cronograma de estudos; equilibrar as competências cognitivas e socioemocionais”.

Pb2 “Integrar o currículo disciplinar ao novo modelo de ensino, e na aplicação dos conteúdos na prática diária”.

Pb3 “todos podemos contribuir com parecer feito em sala de aula, na prática vamos o que funciona e o que não deu certo”.

Pb4 “Motivar os alunos a estudar, estimular a curiosidade”.

Pb5 “ser um professor mediador, motivador, que traga questões que norteiam o cotidiano, os problemas e as suas resoluções, que seja contemporâneo e que use recursos tecnológicos para contribuir com o aprendizado”.

Pb6 “Ser um professor integral, um professor que se preocupe em desenvolver não só aspectos cognitivos, mas também os sociais e emocionais nos alunos quando muitas vezes não

conseguem desenvolver (melhorar) essas características em si”.

Pb7 “Levar um ensino significativo ao alunos e sair do método tradicional e estruturar. Perceber as mudanças no processo de aprender, verificando as competências do século XXI e o currículo que o mesmo exige”.

Pb8 “Manter o aluno motivado e com energia. Conseguir manter o cronograma. Manter o equilíbrio entre as competências cognitivas e sócio-emocionais”.

Pb9 “Trazer a inovação para a sala de aula, através de metodologias diferenciadas que consigam captar a atenção do estudante, perante este mundo tecnológico. O desafio atual é a desvinculação da ‘escola’ (professor ensina e aluno aprende), do termo tradicional para esta nossa proposta”.

Pb10 “Falta de recursos para a execução da prática docente e falta de estrutura adequada que ocasiona a evasão escolar”.

Pb11 “Se adaptar a forma de ensino”.

Pb12 “Creio que o principal desafio seja a desconstrução de um modelo de ensino estabelecido, produzindo um novo aporte em relação ao ensino aprendido”.

Pb13 “Convencer os estudantes de que investir em si mesmo, ficando mais tempo na escola, e desenvolvendo suas aptidões cognitivas, estéticas e emocionais trará resultados significativos para o seu amanhã”.

Pb14 “Rever todo o processo de ensino aprendizagem. Perceber-se como cooperador. Trabalhar com desafios: protagonismo juvenil”.

Pb15 “Este projeto requer um planejamento integrado, na maioria das atividades deverá ser feito semanalmente (é feito). Em relação aos desafios com os alunos: fazê-los realizar as atividades com afinco, vontade e superar o tempo na escola. Sendo um projeto novo – tudo é novo- e o aluno também passa por um processo de adaptação”.

Pb16 “Concorrer com a oferta de trabalho e necessidade de trabalhar de nossos alunos”.

Pb17 (não respondeu discursivamente)

Pb18 “Adaptar a uma nova realidade de ensino, onde se usa vários métodos e vários meios e também os projetos de avaliar e trabalhar”.

Pb19 “Suportar a falta de estrutura e o cansaço do aluno”.

#### Questão 4. Você tem autonomia na escola? Em que aspectos?

##### Escola A

Pa1 “Sim. Tenho autonomia em sala de aula no que se refere ao uso das metodologias, das atividades e das avaliações”.

Pa2 “sim na minha prática pedagógica”.

Pa3 “Parcialmente: coordenação das aulas; planejamentos e uso dos poucos recursos disponíveis”.

Pa4 “na minha didática pedagógica; na minha presença pedagógica. Nos encaminhamentos”.

Pa5 “sim, na maioria dos casos. Autonomia na formulação das avaliações, condução do conteúdo, metodologias, gestão do tempo”.

Pa6 “sim, na maioria das vezes. Realização de projetos, atividades, aulas de campo, etc”.

Pa7 “na minha aula, no entanto há uma apostila (OPA – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS (Instituto Ayrton Senna), que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso”.

Pa8 “Parcialmente. Evitar em questões políticas, não se dá a devida atenção a equipamentos, laboratórios materiais e estudos de campo (necessária para despertar a curiosidade dos alunos nas áreas afins)”.

Pa9 “Parcialmente. O EMITI adotado pela nossa U.E. vem com propostas as quais nós docentes

temos que nos adaptar, tanto de metodologias quanto de avaliação. Nossos materiais também limitam nossas ações – propostas de aula e sistematização avaliativa”.

**Escola B**

Pb1 “Sim, dentro da sala de aula”.

Pb2 “sim. Na avaliação, nos projetos integrados”.

Pb3 “tenho total autonomia pois meu componente esta em plena construção”.

Pb4 “No desenvolvimento das minhas aulas e atividades”.

Pb5 “Sim. No aspecto de expor as práticas, organizar projetos e executar. Temos interesses em comum em promover o aprendizado, com essa base, podemos recriar a partir da nossa didática”.

Pb6 “Tenho autonomia para escolher as metodologias mesmo o programa oferecendo um material bem detalhado. Faço adaptações e sou respeitada dentro das minhas escolhas”.

Pb7 “Sim. Em minha disciplina, tenho autonomia no ensino, preparação dos materiais, instrumentos avaliativos, ideias e construção de projetos coletivos, dentro da escola”.

Pb8 “Sim. Apesar das propostas da apostila virem pre-determinadas, há uma flexibilidade no currículo e metodologias adotadas”.

Pb9 “Posso autonomia e incentivo para trabalhar de maneiras diferentes e sempre buscando a interdisciplinaridade”.

Pb10 “Sim. Na elaboração de planejamentos integrados e atividade extraclasse”.

Pb11 “Sim. Tenho total autonomia na disciplina que leciono”.

Pb12 “A escola enquanto instituição, na pessoa de suas gestoras, oferece as condições para essa autonomia. Então, na questão pedagógica que envolve todos os aspectos que regem o processo de ensino aprendizado e suas nuances temos autonomia”.

Pb13 “Elabora, proponho, discuto, mudo o assunto, quando achar que convém. Não estou submetido dogmaticamente a um programa”.

Pb14 “Sim! Com certeza! Trabalhar com EMITI nesta escola é algo prazeroso. Temos voz e vez. Construímos com gestão e alunos”.

Pb15 “Sim, tenho. Conseguimos realizar novos projetos- integrados e individuais. Sendo que estes são importantes para o desenvolvimento intelectual, social, emocional dos nossos adolescentes”.

Pb16 “Avaliação, decisão, planejamento”.

Pb17 (não respondeu discursivamente)

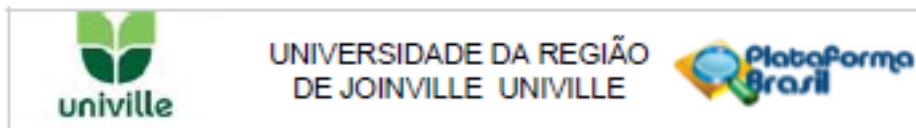
Pb18 “Sim até certo ponto, temos que usar os materiais fornecidos pelo instituto e podemos ter autonomia de acrescentar mais algumas matérias (conteúdo) que faltar mais ênfase”.

Pb19 “Na minha didática sim”.

Fonte: questionário Transcrição: A autora (2018)

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR: DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM JOINVILLE/SC

**Pesquisador:** LEIRI APARECIDA RATTI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 91768118.1.0000.5366

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.772.600

##### Apresentação do Projeto:

Refere-se ao projeto de pesquisa de uma dissertação do Mestrado em educação de autoria de Leiri Aparecida Ratti. A pesquisa tem como título o projeto político pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do ensino médio integral em tempo integral em Joinville/SC.

O tema escolhido justifica-se por que avaliações nacionais e internacionais do Ensino Médio e os baixos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam a crise nesse nível de ensino no Brasil, o que implica na necessidade de reformas. O Ministério da Educação - MEC, por meio da portaria 1145/2016, implementa Escolas em Tempo Integral. As recentes políticas curriculares do Ensino Médio, como a medida provisória 746/2016, convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece a reforma do ensino médio no país, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazem novos desafios para as escolas. Diante desse cenário, a pesquisa proposta irá investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola de Ensino Médio Integral em Tempo Integral na cidade de Joinville-SC.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo geral:**

Investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de elaboração do

**Endereço:** Rua Paulo Melchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro  
**Bairro:** Zona Industrial **CEP:** 89.219-710  
**UF:** SC **Município:** JOINVILLE  
**Telefone:** (47)3481-3236 **E-mail:** cometica@univille.br



#### Projeto Político Pedagógico da escola.

##### Objetivos específicos:

- Identificar o que os professores entendem por autonomia curricular;
- Definir quais os desafios dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico;
- Interpretar como os profissionais da educação participam da adequação do Projeto Político Pedagógico;
- Compreender como ocorre autonomia curricular docente na reestruturação do Projeto Político Pedagógico.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos, a pesquisadora destacou que são mínimos e para minimizá-los, inicialmente a pesquisadora entrará em contato com a Gerência de Educação, solicitando autorização prévia para a realização da pesquisa, além disso todos os respondentes irão assinar o TCLE com todas as instruções necessárias. Como benefícios cita-se a construção da autonomia curricular do professor no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para atender ao objetivo proposto, a pesquisa será desenvolvida a partir de uma perspectiva metodológica qualitativa. Para realizar a pesquisa foram selecionadas as escolas da rede estadual de ensino que aderiram ao projeto do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville-SC: Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto e Escola de Educação Básica Presidente Médice. Os participantes da pesquisa serão 20 professores que fazem parte do quadro de profissionais do magistério que atuam nesta modalidade de ensino, sem a presença do investigador, a fim de respeitar a individualidade de cada profissional. A análise dos dados obtidos por meio do questionário será realizada conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Como critérios de inclusão foi citado grupo de professores das escolas de Ensino Médio Integral em Tempo Integral de Joinville, que voluntariamente desejam participar da pesquisa e de exclusão todos profissionais que não fazem parte do grupo de professores que atua no Ensino Médio Integral nas escolas selecionadas.

O cronograma, orçamento e resultados esperados estão adequados.

##### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- A Folha de Rosto está adequada com a Resolução 466/12.



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.772.800

- O TCLE está adequado às exigências da Resolução 466/12.
- O Instrumento de pesquisa está adequado.
- As folhas de anuência estão adequadas.

**Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

**XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto "O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR: DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM JOINVILLE/SC", sob CAAE "91768118.1.0000.5365" do (a) pesquisador(a) "LEIRI APARECIDA RATTI", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062>

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefones: (47)3461-0236 E-mail: [cometico@univille.br](mailto:cometico@univille.br)

Continuação do Parecer: 2.772.000

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1150030.pdf	12/05/2018 13:51:45		Acelto
Outros	Questionario.pdf	12/05/2018 13:48:13	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	12/05/2018 09:59:33	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_de_etica_Leiri.pdf	12/05/2018 09:58:44	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	11/05/2018 18:22:48	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCN_0005.pdf	11/05/2018 18:18:13	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCN_0004.pdf	11/05/2018 18:18:00	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCN_0003.pdf	11/05/2018 18:17:43	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCN_0002.pdf	11/05/2018 18:17:29	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SCN_0001.pdf	11/05/2018 18:17:11	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/05/2018 18:16:39	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/05/2018 16:54:28	LEIRI APARECIDA RATTI	Acelto

**Situação do Parecer:**

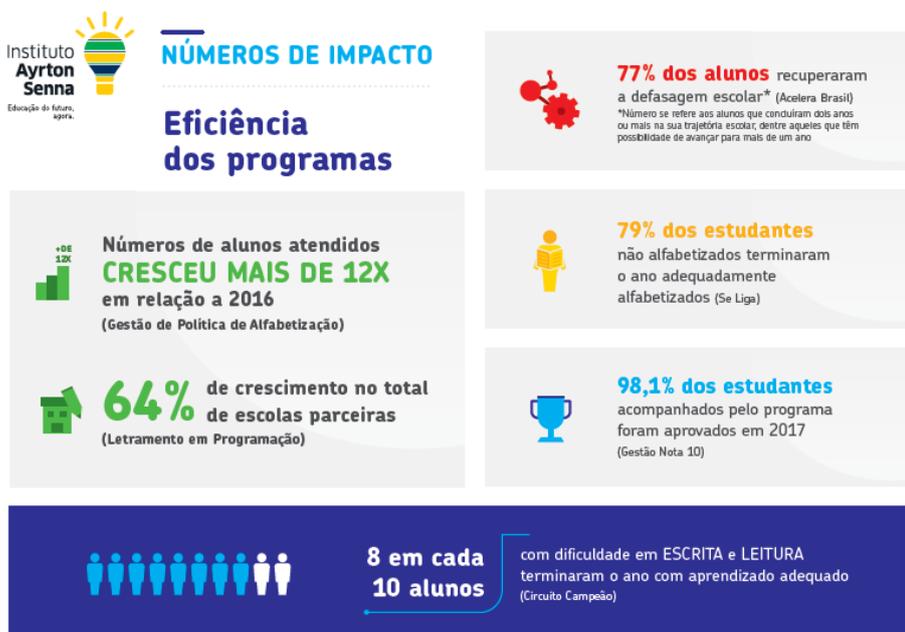
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Paulo Melschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 117, campus Bom Retiro  
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
 UF: SC Município: JOINVILLE  
 Telefone: (47)3461-0226 E-mail: comiteca@univille.br

## ANEXO B - Atuação do Instituto Ayrton Senna



## RESULTADOS SANTA CATARINA

Resultado anual de escolas de Educação Integral em Tempo Integral em relação ao grupo de comparação (92 escolas com critérios geográfico-demográfico, socioeconômico e resultados no ENEM similares aos das escolas de Educação Integral em tempo Integral).



## ANEXO C - Quadro 7 Estrutura de reuniões de planejamento

Espaço para:	Modalidade	Aulas/ Periodicidade	Participantes	Responsável
PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO INTEGRADO COMUM (PIC)	4 aulas semanais (dia fixo)	Todos os professores	Coordenador do Programa (apoio do diretor e professores)
	Planejamento Áreas de Conhecimento (PAC)	2 aulas semanais	Professores por Áreas do Conhecimento	Equipe de professores
	Planejamento Individual	4 aulas semanais	Professor de cada componente/disciplina	Cada professor
	Reunião Equipe Gestora	2 aulas semanais	Equipe Gestora da escola	Diretor (com apoio do coordenador do programa)
GESTÃO DE RESULTADOS	Reunião de Avaliação Replanejamento (AR)	4 aulas mensais	Todos os professores	Coordenador do Programa (apoio do diretor e professores)
	Conselho de Classe (COC)	4 aulas bimestrais	Todos os professores + Equipe Gestora + representantes dos alunos/familiares	Diretor (apoio do coordenador do programa e demais integrantes da equipe gestora)

Fonte: IAS (Caderno 12, [2017?], p. 37)

## ANEXO D – Figura 2: Cadernos de Sistematização

Os Cadernos de Sistematização, conforme imagem a seguir, compõem o grupo de materiais disponibilizados pelo IAS para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral, implementado na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Os cadernos, que também podem ser acessados pelo link: [bit.ly/materiais1anoSC](http://bit.ly/materiais1anoSC), apresentam os principais elementos deste modelo de programa: princípios e metodologias, a visão de avaliação, como se organizam os conteúdos e metodologias nas Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador, e orientações para a realização da Semana de Integração (INSTITUTO AYRTON SENNA, RAIOS das OPAs, [2017?], Slide 22)



Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA, RAIOS das OPAs, [2017?], Slide 22)

## **ANEXO E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo solicitado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa desenvolvida pela mestranda, Leiri Aparecida Ratti, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo desta pesquisa é investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Presidente Médici.

Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via questionário.

Importante ressaltar que você terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira, se sentir constrangido (a), assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você.

Destacamos ainda que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de riscos ou desconforto o participante será encaminhado ao serviço de psicologia e informado que pode deixar a pesquisa. Assim, como não implicará em recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você, como já mencionado, não será penalizado (a). De igual modo, é importante lembrar que você terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos por picotagem seguida de reciclagem.

Lembramos ainda que, a sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa; sendo que os benefícios desta pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados deste estudo, poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Profª Drª Jane Mery Richter Voigt no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. Bem como, a pesquisadora Leiri Aparecida Ratti, em horário comercial pelo telefone (47) 99911-6336. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 117.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### **CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária na pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
**Leiri Aparecida Ratti**  
Pesquisadora Responsável

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Leiri Aparecida Ratti

RG: 3.563.743

**Título da Dissertação: “O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR: DESAFIOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM JOINVILLE/SC”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 08 de julho de 2019.



Leiri Aparecida Ratti  
Nome