



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:  
CONDIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**ROSANA CECÍLIA PEREIRA**

**BELO HORIZONTE**  
**2016**

**ROSANA CECÍLIA PEREIRA**

**REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS:  
CONDIÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – Promestre – da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Licínia Maria Correa

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Amélia Laborne

**BELO HORIZONTE  
2016**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

ROSANA CECÍLIA PEREIRA. Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais: condição e formação docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – Promestre – da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Licínia Maria Correa

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Laborne

Data: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Licínia Maria Correa  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes  
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amália de Almeida Cunha  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Amélia Laborne  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus colegas, professoras e professores, em especial os da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: aqueles com quem trabalho diariamente, aqueles que conheci nas escolas pesquisadas e aqueles com os quais convivi nesses dois anos de mestrado, na condição de alunos.

## AGRADECIMENTOS

A parte mais doce da docência foram as nossas parcerias. Aquelas que nos aproximaram tanto da discência que, espero, tenha boas lembranças para dizer de nós. São dez belos anos de compartilhamento de um trabalho tão prazeroso que fez você me trazer junto para o Promestre: obrigada, Professora Atiná Pinter, minha amiga.

Porque disseram que eu daria conta, que me ajudariam, e porque jamais duvidaram de minha capacidade, mesmo quando eu “jogava a toalha” e desnudava minhas deficiências intelectuais - e pelos cafés que me serviu nos momentos de cansaço: obrigada, Beto, meu companheiro.

Pelos abraços fraternos na solidão dos estudos, pelo compartilhamento de nossas vidas acadêmicas - na Arquitetura/Urbanismo e na Educação - onde encontramos os mesmos lugares, os mesmos autores e as mesmas sensibilidades me levando ao entendimento de que seu curso deveria se chamar Arquitetura e “Humanismo”: obrigada, Pedro, meu filho.

Pelo carinho da eterna torcida e pela admiração mútua: obrigada, Dona Lilita, minha mãe amada e obrigada, Dona Dora, minha sogra querida.

Eis o grande achado desse percurso! Acreditou na minha proposta de pesquisa e correndo riscos (porque o bom professor corre mesmo), me “adotou”. Não senti desamparo em momento nenhum, não senti constrangimento em momento nenhum. Só parceria e muita sensibilidade. Somos atraídas pela palavra. O que eu poderia querer mais? Obrigada, Licínia, minha orientadora.

Pesquisar a docência, vivendo a docência todo o tempo é viver a metalinguagem. Vivendo o ser discente e o fazer docente, nesse mestrado, me reconheço melhor e me espelho em quem aqui ensinou e compartilhou o tempo todo: obrigada, Ana Amélia Laborne e obrigada, Maria Amália de Almeida Cunha, minhas professoras.

Preciso voltar um bocadinho no tempo para fazer mais um agradecimento, porque foram as aulas do meu primeiro professor de Filosofia que me mostraram haver vida escolar após o Ensino Médio: obrigada, Professor Antônio Roberto Lambertucci, onde você estiver.

(...)

## RESUMO

Este trabalho é o resultado de pesquisa cujo objetivo foi compreender a docência e suas condições de atuação no Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como política educacional para essa etapa da Educação Básica, no período 2012-2014. Com a proposta de reflexão acerca do sujeito professor, das suas competências e atribuições no que se refere à sua atuação no Projeto, esta pesquisa percorre uma linha histórica que vai da concepção do REM à sua efetiva implementação no interior das escolas, chegando às percepções dos professores sobre sua efetivação em sala de aula, suas expectativas e ao modo como analisam o impacto desse Projeto no seu tempo pedagógico e no tempo escolar do aluno. A investigação assume uma abordagem qualitativa, envolvendo duas escolas do município de Belo Horizonte (MG), que foram estrategicamente escolhidas pelo histórico de percursos diferentes na implementação do Projeto. A metodologia utilizada contempla a pesquisa documental e bibliográfica que norteia o debate acerca do Projeto, da condição docente e do cenário do Ensino Médio nos últimos anos no Brasil. A análise dos dados coletados a partir de entrevistas, questionários e publicações institucionais traz como referenciais básicos os autores Nóvoa (2012), Contreras (2002) e Tardif (2014). Os resultados da pesquisa suscitam a reflexão quanto à necessidade de legitimar o coletivo docente como instância fundamental na sustentação de projetos educacionais, reconhecendo o professor como sujeito e protagonista de sua própria formação continuada. O reconhecimento dos sujeitos professor e aluno como referentes, como agentes e não como destinatários dos programas educacionais é que torna real e possível a reinvenção da escola. Outro aspecto a ser ressaltado é o lugar da pesquisa na formação profissional docente, pois ao investigar uma problemática que emerge em sua prática, a docente-pesquisadora pôde compreender em ato a complexidade do sistema educacional, a partir dos processos que vão da implantação à implementação de um programa educacional.

Palavras-chave: Reinventando o Ensino Médio. Formação docente, Condição Docente, Políticas Públicas

## **ABSTRACT**

This work is the result of a research which had the objective of understanding teaching and its conditions on the Reinventing High School Project (RHS), instituted by the Secretary of the State of Education of Minas Gerais, as an educational policy for basic education, from 2012 to 2014. With the purpose of reflecting about the teacher's role, including their skills and duties, this research follows a path which goes from its conception to its implementation inside the schools, heading to the teacher's perceptions about its effectiveness on the classroom, and finally their expectations and analysis about the impact on not only the time it takes for them to teach something, but also on the time it takes for the students to fully grasp it. The investigation takes on a qualitative approach, involving two schools from the city of Belo Horizonte, which were strategically chosen for their past track record with the project's implementation. The methodology used contemplates documental and bibliographical research, guiding the debate around the condition of High School Education in the last few years. The analysis includes data collected from interviews, questionnaires and institutional publications, with authors Nóvoa (2012), Contreras (2002) and Tardif (2014) as basic references. The results raise consideration towards the necessity of legitimizing the teaching staff as a primordial body on the sustainment of educational projects, recognizing them as both subject and protagonist of their own continuous development. The recognition of teachers and students not as passive recipients, but as agents is what makes the reinvention of school itself possible. Another highlighted aspect is this researcher's own place in this research and her own formation, after analyzing the issue of her own craft she managed to comprehend the complexity of the Educational System, from the establishment itself to the implementation of an educational program

Key-Words: Reinventing High School Project, Teaching Formation, Teaching Condition, Publics Policies.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ASSPROM	Associação Profissionalizante do menor
CA	Comunicação Aplicada
CBC	Currículo Básico Comum
CBC-E	Currículo Básico Comum da Empregabilidade
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Facic	Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Napem	Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REM	Reinventando o Ensino Médio
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TI	Tecnologia da Informação
TU	Turismo
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>RECONHECENDO O CENÁRIO .....</b>	<b>19</b>
2.1	O Ensino Médio no Estado de Minas Gerais .....	19
2.2	Reinventando o Ensino Médio .....	23
2.2.1	<i>Territórios Educativos em Belo Horizonte</i> .....	26
2.3	A “Reinvenção” do Ensino Médio.....	27
<b>3</b>	<b>DESCREVENDO O PROCESSO DE PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
3.1	“Muitos perguntam: como eu ‘chamo’ a minha Pesquisa?” .....	31
3.2	Estudando o caso.....	33
3.3	Coletando dados.....	37
3.4	As entrevistas seguindo o Método Compreensivo .....	39
<b>4</b>	<b>SUJEITO(S) DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
4.1	Quem é esse sujeito professor?.....	42
4.2	Professores da Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves”.....	44
4.2.1	<i>Morgana Maria: Sempre buscar</i> .....	44
4.2.2	<i>Silvana: Incentivo humano, financeiro, material (Professor: vocacionado)</i> .....	46
4.2.3	<i>Carina: aprendizado constante</i> .....	49
4.3	Um outro lugar da docência no REM: professores orientadores de área.....	50
4.3.1	<i>Ana Beatriz: Na verdade não é um projeto</i> .....	51
4.4	O lugar da coordenação do Projeto na escola .....	53
4.4.1	<i>Glória Regina: A gente tem que ser antropófago</i> .....	54
4.5	Professores da Escola Estadual “Professora Alaíde Lisboa de Oliveira” .....	58
4.5.1	<i>Carlos Antônio: Orgulho</i> .....	59
4.5.2	<i>Cláudia Maria: Esperança</i> .....	60
4.5.3	<i>Lúcia Helena: Acesso a cursos voltados para sua área de atuação (Paixão)</i> .....	62
4.5.4	<i>Roberto: Constante interação professor/Aluno (Uma das maiores experiências de vida que já tive)</i> .....	65
4.5.5	<i>Renato: Questão ética</i> .....	67
4.6	O lugar da coordenação do Projeto na escola .....	70
4.6.1	<i>Júnia: Ficou uma lacuna</i> .....	70
4.7	Outros sujeitos, outras referências .....	74
4.7.1	<i>Magistra - A “Escola da Escola” e a formação docente</i> .....	74
4.7.2	<i>Órgão Central – Equipe de trabalho</i> .....	77
<b>5</b>	<b>OS DADOS E OS ACHADOS: REFLEXÕES E INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS NO PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>82</b>

5.1	Da cartola à escola: o longo caminho no processo de implementação do REM .....	83
5.2	“O Norte fez muita falta”: apoio tutorial .....	89
5.3	Caminhos cruzados: o Currículo Básico Comum do Ensino Médio e o Currículo Básico Comum da Empregabilidade (CBC-E) .....	91
5.4	Condições funcionais para o trabalho no REM .....	94
5.4.1	<i>Sexto horário – Mais que um horário a mais</i> .....	95
5.4.2	<i>Os novos-velhos problemas no interior da escola</i> .....	97
5.4.3	<i>O REM e seus professores: efetivos, designados e “resignados”</i> .....	99
5.4.4	<i>Relações e interações entre sujeitos no interior da escola</i> .....	101
5.5	Infraestrutura do REM .....	112
5.6	Formação dos professores no REM .....	119
5.6.1	<i>A Formação Docente Ampla no REM</i> .....	121
5.6.2	<i>A Formação Docente Específica no REM</i> .....	123
5.6.3	<i>O lugar da Magistra na formação docente para o REM</i> .....	128
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTAS</b> .....	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O professor é, indiscutivelmente, o fator mais decisivo em qualquer plano de educação. Currículos, programas, organização e equipamentos por muito importantes que sejam, significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade dinâmica do professor.

J.F. Brown<sup>1</sup>

Esta dissertação emerge de uma prática docente exercida em meio a questionamentos, proposições e, não seria exagero afirmar, em minha persistência como professora no exercício da docência.

Meu histórico de dedicação exclusivamente à docência na Educação Básica na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é imprescindível para o traçado dos caminhos que percorro nessa trajetória de pesquisa, pois minha inserção na educação pública como servidora se deu há dezesseis anos. Inicialmente através de contratos de trabalho temporário, que periodicamente firmava, de acordo com a demanda por professores substitutos, através do chamado contrato por designação, o que me manteve em atividade nesse lugar, em condições incertas, por longos seis anos. Até, finalmente, efetivação por meio de concurso público.

Entender o sistema e a engrenagem do setor público, responsável pela educação de grande parte do contingente juvenil em Minas, vem-se tornando possível, sobretudo, pela experiência adquirida ao longo desses anos. Na incerteza das condições provocadas pelo vínculo temporário, percorri cerca de dez escolas, distribuídas principalmente na região jurisdicionada pela Superintendência Regional de Ensino - SRE - Metropolitana A - na cidade de Belo Horizonte. Conheci muitas comunidades, vivenciei necessidades, precariedades e dificuldades as mais diversas num único município.

Acumulando cargos, dobrando turnos e atuando nos níveis fundamental e médio, fui me deparando com situações e fenômenos na atividade docente diária e, conseqüentemente,

---

<sup>1</sup> LIMA, Adriano. O que faz um professor didático. In: Só há ensino quando há aprendizagem. Rio de Janeiro: **Blog**. 04 jan. 2011. Disponível em: <<http://adrianoeducacao.blogspot.com.br/2011/01/o-que-faz-um-professor-didatico.html>> Acesso em: 10 mar. 2014.

recorrendo a práticas que me exigiam mais e mais o exercício de capacidades e habilidade humanas, num traçado do que ousou chamar de um perfil docente reflexivo<sup>2</sup>.

É no contexto diário, marcado por essa prática cada vez mais embasada na experiência acumulada, que fui aprendendo e exercendo o meu ofício nas escolas estaduais. Um ofício marcado por enfrentamento de situações, muitas vezes imprevisíveis, desprovido de bases teóricas, mas também evidenciado pela oportunidade de reflexão na ação, na definição de Contreras (2002, p. 106.). No entanto, os processos de reflexão sobre a minha prática docente extrapolaram o espaço escolar e ganharam uma dimensão institucional em que, ainda segundo Contreras (2002, p. 110), “se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais”.

As reflexões sobre o meu fazer na docência e as possibilidades abertas no Mestrado Profissional me instigam a evidenciar o que considero um “problema concreto e real”: a falta de centralidade do sujeito docente na compreensão da natureza do ensino. Nesse sentido, Tardif (2012) destaca o que tomo como ênfase provocativa:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2012, p. 230).

É dessa perspectiva que busco compreender a docência e seu papel de atuação no cenário do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), em dois atos distintos: em seu contexto de implantação, no ano de 2012, na Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves”; e

---

<sup>2</sup> Nas escolas estaduais, esse perfil é atribuído ao profissional que faz a “engrenagem” funcionar dentro do espaço escolar, restrito, muitas vezes, apenas à sala de aula, onde é pontual menos a capacidade técnica que “aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência” (BROWN, 1983, p. 195). Esse perfil é traçado a partir da rotina de trabalho nas escolas e é comumente marcada por características do contexto em que estão inseridas, exigindo do professor uma habilidade que não se adquire nos cursos de formação. A “indisciplina”, por exemplo, é um problema crônico que diariamente precisa ser enfrentado nesse espaço, e que requer, em muitas situações, o desenvolvimento de estratégias que visam à própria sobrevivência do professor em sala de aula. É pela experiência que o professor passa a criar certa forma de segurança para que possa sobreviver em certos contextos. E isso é elaborado a partir de sua capacidade de enxergar e até prever reações dos alunos diante de situações de conflito que emergem, sem precedentes nas salas de aula. É pela habilidade desenvolvida a partir de experiências diárias, que o professor tenta adaptar-se a seu local de trabalho, procurando exercer seu ofício através de um processo que o mobiliza no sentido de selecionar o que é pertinente e aceitável ensinar naquele contexto, entender e reconhecer seus alunos, fazer cortes, ajustar seus objetivos e preparar planos secundários para as situações que incluem falta de material didático, tempo para planejamento, além da resistência do seu público. Muitas vezes, é difícil o exercício diário da docência mobilizando apenas as técnicas e os conhecimentos aprendidos na formação inicial

em sua expansão, no ano de 2013, na Escola Estadual “Professora Alaíde Lisboa de Oliveira”, ambas no município de Belo Horizonte.

Minha atuação como docente no Projeto Reinventando o Ensino Médio, na Escola Estadual “Professor Pedro Aleixo”, me impeliu a refletir acerca do sujeito professor, das suas competências e atribuições no que se refere à atuação no REM. Portanto, é escopo desse trabalho, percorrer a linha histórica que vai da concepção do Projeto, em âmbito institucional, à sua efetiva implementação no interior das escolas, levantando as percepções dos professores sobre sua efetivação prática em sala de aula, suas expectativas e o impacto desse Projeto no tempo pedagógico do professor e no tempo escolar do aluno. Nesse contexto, a pesquisa se deterá em duas escolas participantes do REM em momentos distintos de sua implementação, evidenciando como o referido Projeto efetivou-se em cada uma das escolas, as características e necessidades das comunidades escolares envolvidas e o reconhecimento de estratégias metodológicas que contribuíram, de alguma forma, para o embasamento do REM, na visão do professor, e para seu aprimoramento profissional.

O REM despontou como um Projeto de reformulação do Ensino Médio no estado de Minas Gerais e foi apresentado à Escola Estadual “Professor Pedro Aleixo”, minha escola de origem, na chamada segunda fase do Projeto, etapa de expansão ocorrida em 2013. Já era aguardado pelos professores. Oficialmente o corpo docente foi informado sobre sua implantação em reunião escolar, ocorrida nos meses finais do ano de 2012. Mais que informar, a direção da escola, já de posse das novas orientações, comunicava as alterações na estrutura física e organizacional da escola para o ano seguinte.

O estranhamento quanto às novas diretrizes da Secretaria de Educação se instalaram definitivamente a partir dessa reunião, pois que já tínhamos notícias sobre sua implantação na região norte de Belo Horizonte, nas chamadas escolas-piloto, embora ainda desconhecidas as suas bases e suas reais implicações na rotina escolar.

O aspecto mais questionado pelos professores, durante a apresentação do Projeto e sua estruturação naquela escola, dizia respeito à formação do professor para ministrar aulas nas áreas da chamada empregabilidade. E, em relação a esta última, foram-se desdobrando ainda mais questionamentos como consequência da dificuldade da Direção em, ela própria, entender a funcionalidade dessas áreas.

Quando da efetiva implantação do REM na Escola Estadual “Prof. Pedro Aleixo”, já no ano de 2013, notou-se um descompasso entre as diretrizes determinadas pela Secretaria de Educação e a realidade da escola: nos aspectos físicos, que dizem respeito à arquitetura do

prédio, tais como, local com condições para a instalação dos cabos de rede e implantação de laboratório de informática; materiais, pela inexistência de equipamentos pressupostos à aplicação de conteúdos das áreas de empregabilidade; sociais, pela realidade de vida da comunidade escolar atendida<sup>3</sup>; funcionais, pela alteração no quadro de horários de professores e especialistas; e pedagógicos, como falta de tempo pedagógico para elaboração de atividades inter e transdisciplinares e de equipamentos que viabilizassem a formação à distância para o professor, via Internet, que foi propagada, inicialmente, como apoio pedagógico.

Essa experiência, não apenas assistida, mas vivenciada no exercício docente, mobilizou meu interesse nessa pesquisa que se respalda na afirmação de Nóvoa (1992), quando expressa a necessidade de se pensar estratégias e ideias que evidenciem a atuação do professor nas políticas educativas: “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27).

Nos estudos desse autor, busquei elementos que me permitissem construir o entendimento do lugar do professor na idealização e implementação do REM, considerando possibilidades de criação de estratégias que ampliassem sua formação, para além de sua própria atuação no Projeto, estendendo-se para seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa abrangência mais ampla.

Entretanto, pude observar que a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio na minha escola de lotação seguiu seu curso, alheia às dúvidas e percepções do corpo docente, provocando alterações marcantes não apenas na rotina dos alunos, mas no trabalho e na rotina funcional dos professores. Embora se pretendesse uma implantação gradativa, já no primeiro ano o impacto foi singular<sup>4</sup>.

Insatisfeitos com a forma de implementação: o tempo para adaptação, as condições de preparação e formação em serviço, as questões legais para provimento de cargos, as dúvidas sobre os novos “encargos didáticos” denominados áreas de empregabilidade que alteravam o quadro de horário de aula e outras alterações provocadas pelo novo currículo, nós, professores, passamos a nos expressar contrários à implantação do REM na escola. As

---

<sup>3</sup> Parte dos alunos da escola é composta por alunos que são trabalhadores ou que estão em busca do primeiro emprego.

<sup>4</sup> A implantação do Projeto se deu em 3 fases: 2012, com 11 escolas-piloto da Metropolitana C, em 2013 com 22 escolas das Metropolitanas A e B, respectivamente, e mais 100 outras escolas do estado. Em 2014, ocorreu a universalização do Projeto em todas as escolas do Estado.

tentativas frustradas de entender propostas apresentadas como inovadoras, fizeram com que nos sentíssemos ignorados na elaboração daquele novo planejamento curricular, se tantas eram suas incoerências diante da realidade da comunidade escolar.

Como professora em uma das áreas de empregabilidade do REM, sem conhecimento ou preparação para atuar no Projeto, nas incertezas e na dificuldade em lidar com o novo, procurei conhecer as bases que dariam sustentação a um Projeto audacioso, sem dúvida, mas que aparentemente deixava lacunas quanto à adequação ao espaço escolar, ao equipamento pedagógico, à preparação e formação docente, às implicações para alunos e professores quanto à carga horária, para citar alguns exemplos.

Sou formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e minha incursão no REM, como professora de uma disciplina da área de empregabilidade, se deu pela conveniência oferecida na montagem de minha grade de horário, e pela falta de professor que se interessasse em ministrar uma disciplina, com carga horária de apenas 50 minutos por semana, ou pela insegurança em atuar numa área para a qual não havia recebido formação.

Deparando-me com a falta de critérios para a indicação de professor para as áreas de empregabilidade (que naquela escola eram Turismo e Comunicação Aplicada no turno da manhã e Tecnologia da Informação à tarde), novas observações foram me intrigando ao longo de minha atuação. Obviamente a falta de formação em serviço, de monitoramento, avaliação, de grupos de discussão e planejamento em equipe, vieram à tona, colocando em dúvida a participação docente nesse Projeto que, como outros historicamente conhecidos, são implantados sob o entendimento de que é preciso elevar os índices de proficiência/desempenho de nossos jovens do Ensino Médio e a pretexto de qualificá-los para o mercado de trabalho e prepará-los para o exercício da cidadania.

Objeto de discussões informais na escola, o entendimento geral da categoria de professores era o de que a participação docente estava sendo pouco considerada. O papel que nos foi cada vez mais intensamente atribuído foi percebido apenas como o de cumpridor de tarefas, num processo em que se evidenciava um intensificado modo de proletarização de nosso ofício, condição assim definida por Enguita (1991, p. 46), ao destacar o processo em que o trabalhador perde o controle sobre a sua atividade.

Empreender nessa pesquisa é, portanto, consequência do pensar o meu trabalho, minha prática diária e as relações que construímos no ambiente escolar para o exercício da docência, mais ainda, quando estabelecemos uma finalidade para esse empreendimento.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais ofereceu para os estudantes mineiros, por três anos consecutivos, o acesso ao Ensino Médio com foco na empregabilidade. Tal oferta, ainda que gradual, amparada pelo Artigo 22 da LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, se expandiu aceleradamente e, de forma mais célere ainda, foi extinto.

Considerando seu fim instantâneo, a partir do ano de 2015, com a posse do novo Governo Estadual, torna-se ainda mais provocativo compreender as repercussões de sua implementação como Projeto Piloto, ainda que a sua completa implementação tenha se restringido apenas às onze escolas da região norte de Belo Horizonte, e investigar, na perspectiva docente, o que esse Projeto representou para o público envolvido.

Compreender o contexto de atuação dos docentes mineiros na implementação do Reinventando o Ensino Médio requer o estudo de um percurso que delimite os espaços, os sujeitos envolvidos e suas ações.

Os objetivos da pesquisa são, primordialmente, compreender a docência e suas condições de atuação no REM com proposta de reflexão acerca do sujeito professor, das suas competências e atribuições no que se refere à atuação no REM. A pesquisa nos levou inevitavelmente a percorrer a linha histórica que vai da concepção do Projeto à sua efetiva implementação, no interior das escolas, chegando às percepções dos professores sobre sua efetivação prática em sala de aula, suas expectativas e como enxergam o impacto desse Projeto no seu tempo pedagógico e no tempo escolar do aluno.

A pesquisa realizada para a escrita desta dissertação exigiu um trabalho apurado na revisão bibliográfica. As proposições, as formulações e pontos de vista encontrados foram bastante provocativos, criando uma simbiose entre a força das palavras, dos estudos, das experimentações dos autores com a minha vivência cotidiana, minha prática, meu exercício diário no espaço escolar!

Empreender num trabalho de pesquisa em educação promoveu a satisfação da descoberta do exercício reflexivo e da ampliação de meu campo de conhecimento, a partir da consulta a uma bibliografia que é nova, como também o é a atividade de pesquisa em minha vida profissional.

Organizo esta dissertação a partir desta introdução ao tema, apresentando no próximo capítulo o panorama educacional no Estado, pela necessidade de explicitar a história recente das experiências do setor público no campo do Ensino Médio e o contexto de implantação do Projeto REM. A concepção do REM e as bases de sua idealização até sua implementação

como Projeto, passando por sua elaboração como diretriz, etapa de diagnóstico, definição de metas, apresentação às comunidades escolares e aos conselhos educacionais envolvidos.

No capítulo três, faço a descrição do processo de pesquisa, apresentando a metodologia adotada, justificada pela complexidade de uma situação particular, permitindo assim um recorte limitado a duas escolas, o que viabiliza uma interpretação focada dos contextos em que o REM foi efetivamente implementado. Nesse capítulo ainda especifico os instrumentos metodológicos utilizados, os sujeitos envolvidos, a opção pela abordagem qualitativa e a ação da pesquisadora no sentido de criar a possibilidade para o trabalho de campo na coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo trato dos sujeitos envolvidos na criação, elaboração, implementação e avaliação do Projeto, focando o professor da rede pública do Estado de Minas Gerais e suas formas de adesão e de resistência ao Projeto REM nas escolas pesquisadas.

Procuro retratar seu perfil enquanto professor da Rede e tratar da condição docente no contexto pedagógico e administrativo do REM, suas percepções da sala de aula, suas relações com alunos e as estratégias metodológicas delineadas para sua atuação no Projeto, bem como dos possíveis impactos do Projeto em sua prática docente, ainda que não atuasse diretamente nas áreas de empregabilidade do REM.

Empreendo, no quinto capítulo, uma discussão sobre os achados da pesquisa cuja metodologia permitiria desembocar em diferentes vertentes analíticas, seja pela complexidade do assunto, seja pela certeza de que, embora nenhum conhecimento nesse campo esteja definitivamente pronto, acabado, os elementos encontrados no percurso atravessado serão relevantes para ampliar o debate acerca das repercussões do Projeto no cotidiano das escolas.

Por fim, apresento minhas considerações sobre o processo da pesquisa, os encontros e desencontros que se sucederam no decorrer de sua realização nas escolas. Ressalto ainda as limitações, as potencialidades e os desafios que vieram à tona nas narrativas de cada sujeito dessa pesquisa. E narrando a mim mesma, falo de meus aprendizados na docência e na reflexão acerca das docências no REM.

## 2 RECONHECENDO O CENÁRIO

Educar é como ensinar a pensar. É estender essa capacidade e potencial humano, ao mesmo tempo que pensar é parte do trabalho da memória e da invenção

Inês Assunção de Castro Teixeira

Para compreender o contexto de atuação dos docentes mineiros na implementação do Reinventando o Ensino Médio, e conhecer sua participação na construção de um sistema de ensino requer o estudo de um percurso que delimita os espaços, os sujeitos envolvidos e suas ações.

Portanto, é necessário delinear o cenário educacional no estado, a partir de um levantamento da história recente das experiências no setor público no campo desse nível de ensino.

### 2.1 O Ensino Médio no Estado de Minas Gerais

O sentimento de insatisfação sob o qual a sociedade, de modo geral, tem vivido em relação ao modelo de escola de Ensino Médio que se configurou a partir dos anos 1960, é inquestionável. CORREA e CARMO (2014) informam que até o final dos anos 1980, o Ensino Médio público foi marcado por uma dualidade: um ensino voltado para a formação das elites e outro voltado para os filhos da classe trabalhadora. Enquanto o primeiro era um ensino mais propedêutico (ou formação geral) e preparava o jovem para entrar na universidade, o ensino secundário profissionalizante (ou técnico) significava o final da escolarização para a grande maioria dos jovens e o ingresso efetivo no mundo do trabalho.

O resultado desse desenho foi a multiplicação de cursos técnicos, na maioria das vezes, sem uma boa qualidade, porque a ênfase na articulação trabalho e educação visava somente à instrumentalização para o trabalho. A escassez de recursos e a falta de infraestrutura adequada para o ensino profissionalizante levou a improvisações curriculares que falseavam a formação profissional.

Os anos 1990 são um divisor de águas na história da educação brasileira, das políticas educacionais e também do Ensino Médio. Podemos dizer que para o Ensino Médio no Brasil há o antes e o depois dos anos 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) instituiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e afirma sua obrigatoriedade, considerando que todos os jovens têm direito à aprendizagem e à formação humana integral.

É inquestionável que a expansão do Ensino Médio, possibilitando a incorporação dos jovens das camadas sociais anteriormente excluídas da escola, representou um avanço para a educação brasileira. Mas trouxe a reboque novos desafios.

Segundo Krawczyk (2014), a década de 1990 apresentou números crescentes no aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas. Esses números, no entanto, sofreram oscilações nos anos seguintes, embora tenham apresentado uma pequena retomada no crescimento a partir de 2008.

A situação no que se refere a matrículas no Ensino Médio, portanto, não é das mais confortáveis, e se torna provocativa quando contrastada com os números apresentados pelo Ensino Fundamental no qual houve um crescimento de 9,4% no número de alunos concluintes no mesmo período.<sup>5</sup> Esse desequilíbrio pode ser interpretado como incapacidade do nível médio de ensino atrair e estimular nossos jovens.

[...] a expansão da matrícula no Ensino Médio é apenas um dos dados a se considerar na análise da escolarização juvenil. O aumento da procura pela escola média está acontecendo por sobre uma dinâmica escolar engessada e desenvolvida numa outra realidade e com outras demandas e necessidades, com uma cultura incipiente para o atendimento dos adolescentes de hoje. (KRAWCZYK, 2014, p. 85).

A esse fenômeno acrescentam-se os altos índices de reprovação e abandono registrados ainda hoje e que nos remetem a outra questão, qual seja, a qualidade da escola fundamental.

Várias pesquisas e a própria experiência dos professores mostram que os alunos, na sua maioria, chegam ao Ensino Médio sem as competências básicas que deveriam ter apreendido na sua passagem pelo nível fundamental. Sem dúvida, esse é um desafio que não diz respeito exclusivamente ao Ensino Médio, mas a todo o ensino básico. (KRAWCZYK, 2014, p. 85).

O processo de expansão vivenciado a partir de então, no Ensino Médio brasileiro, ocorre em termos quantitativos, de forma degradada e desarticulada da realidade, anseios e necessidades de nossos jovens, evidenciando o que Fanfani (2000) denominou como massificação dos sistemas de ensino.

---

<sup>5</sup> Cf. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2011. **Educação Básica**. Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

A crítica se refere à forma como se dá esse processo de expansão das vagas no ensino básico, reconhecendo, no entanto, o avanço que representa o prolongamento na escolarização dos jovens das camadas populares.

Crescimento quantitativo não pressupõe crescimento qualitativo. Fatores como o descompasso entre demanda e oferta implicam aumento de investimento nos recursos públicos no setor; a obrigatoriedade dessa oferta amplia a responsabilização do Estado no sentido de criar programas de incentivo aos jovens; o ingresso de um novo contingente juvenil exige o reexame das formas de avaliação, de organização curricular, de criação de formas que, além de possibilitar o acesso desse jovem no Ensino Médio, garantam sua permanência e terminalidade da etapa.

A Escola de Ensino Médio precisa mudar e repensar questões concernentes à sua expansão ao mesmo tempo em que reconheça formas de universalização e oferta de um projeto de educação pública com qualidade, buscando ações que viabilizem sua real democratização.

[...] há espaço para expansão dessa etapa de ensino. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no Ensino Fundamental, etapa que gera demanda para o Ensino Médio, e com a implementação de políticas que estimulem o jovem concluinte do Ensino Fundamental a progredir em seus estudos. Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao Ensino Médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o Ensino Médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho. (Censo Escolar da Educação Básica 2013 p. 20-21).

Esforços são feitos no sentido de se repensar o Ensino Médio no Brasil, e não há dúvida de que a oferta obrigatória de Educação Básica dos 04 aos 17 anos, instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e a proposta de universalização do Ensino Médio reforçada na meta Três do PNE representam avanços. Mas são avanços que requerem um conjunto de medidas que viabilizem a construção de um Ensino Médio consonante com seu público. E isso significa enfrentar desafios.

O Programa Mais Educação<sup>6</sup>, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se exemplo da concentração de esforços do Governo Federal com as questões da educação básica.

Nessa perspectiva, através da Portaria 971/2009 é instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com propostas de discussão e redefinição dos currículos nas escolas, a partir do que se denominou “redesenho curricular”, estratégia que estimula a participação docente, inicialmente através de movimento de cooperação entre Estados e Governo Federal, com o propósito de estimular ações voltadas para a “organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio”<sup>7</sup>.

No ano de sua criação e implantação, o ProEMI recebeu a adesão de 17 estados, além do Distrito Federal, representando assim 66,67% de participação dos entes federados.<sup>8</sup>

Minas Gerais está entre os estados que não aderiram ao ProEMI em 2009. Somente em 2014, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais fez a adesão ao ProEMI, apresentando as escolas que participariam do programa.

O estado possui um sistema de Ensino Médio oferecido também pelas redes privada, federal e até o ano de 2011 pelas redes municipal, quando estas foram se adequando ao artigo 11, inciso V da LDBEN. Contudo, a Rede Estadual de Educação de Minas é a maior responsável pelas matrículas no Ensino Médio no estado, ou seja, 87%, segundo dados fornecidos pelo próprio Estado em 2012 e publicizados no Caderno do REM, página 13. As vagas foram oferecidas em 2.189 unidades de ensino, onde somente no ano de 2010, foram lotados 55.813 professores, ainda de acordo com a fonte citada.

---

<sup>6</sup> O Programa é uma das estratégias do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas por meio de atividades optativas nos chamados macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

<sup>7</sup> Esse Programa trouxe como aspecto inovador sua implantação por meio de adesão, cabendo às Secretarias de Educação dos Estados a indicação das escolas para elaboração do que se chamou Projeto de Redesenho Curricular (PRC). O apoio técnico e orientações para a elaboração dos projetos foram estabelecidos pelo Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador, e o financeiro seguiu os moldes propostos pelas normas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Entre suas ações, estabelecia a incorporação gradativa das ações propostas nos PRCs das unidades escolares aos currículos do Ensino Médio de cada localidade, promovendo a ampliação do tempo na escola, na perspectiva de implantação de uma educação integral. Assim, apontamos mais uma ação de iniciativa do Governo Federal no sentido de instrumentalizar e incrementar o Ensino Médio em nível nacional, com a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria 1140 de 22 de novembro de 2013. Compromisso firmado com os Estados com a finalidade de garantir a oferta de Formação Continuada aos professores desse nível de ensino.

<sup>8</sup> Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar Vivian Isleb. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

Ressalta-se que a educação intermediária em Minas compõe o retrato da educação brasileira, apresentando os mesmos problemas relacionados à massificação do ensino: a falta de uma identidade, altos índices de evasão e de reprovação, proposta curricular, tempos e espaços desconectados das demandas e necessidades de seus jovens alunos.

Isso posto, assistimos a um movimento que - empreendido no âmbito federal, no sentido de garantir o acesso à educação básica de qualidade de maneira efetiva através de políticas e programas para o Ensino Médio - encontra paralelo nas ações que, por sua vez, são fomentadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no âmbito de sua jurisdição.

Na perspectiva de criação e implementação de uma política de educação estadual própria, Minas Gerais, lançou sua proposta de reformulação curricular com vistas à criação de um ciclo de estudos com identidade própria, buscando criar condições e instrumentos que valorizassem o acesso ao conhecimento como condição para o exercício da cidadania, favorecendo a empregabilidade e ao mesmo tempo estimulando a progressão nos estudos dos jovens mineiros.

Tanto as ações promovidas na esfera federal quanto às restritas ao estado de Minas Gerais refletem os ordenamentos preconizados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e são balizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), na busca por um Ensino Médio firmado por meio da construção de uma identidade própria, ou seja, deixando de ser apenas uma etapa intermediária, incrustada entre a educação obrigatória e a superior.

## **2.2 Reinventando o Ensino Médio**

Ao optar por elaborar um Projeto de reorganização curricular próprio, o Governo Mineiro estruturou uma equipe de trabalho que elaborou uma proposta de reformulação curricular para o Ensino Médio implementada, expandida e universalizada no estado entre os anos de 2012 e 2014.

Denominado Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), a nova proposta de organização curricular do Ensino Médio foi apontada como uma forma de oportunizar aos jovens o exercício da escolha, por áreas de afinidade, propiciando-lhes a apropriação de novos recursos tecnológicos e ampliação do campo de possibilidades durante e após a conclusão desse nível de ensino.

Para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com sua nova organização curricular, o Projeto Reinventando o Ensino Médio visava à garantia de elevação no número de matrículas, redução das taxas de evasão e do abandono escolares, ainda que “a educação mineira, tendo em vista o conjunto dos Estados do Brasil, ocupe o 3º Lugar no IDEB 2009”<sup>9</sup>.

A realidade nacional apresentada por pesquisa do Educacenso faz registro de estabilidade, na oferta de Ensino Médio, “com aumento de 43 mil matrículas em 2011, totalizando 8.400.689 matrículas, 0,5% a mais que em 2010. Assim como em anos anteriores, ‘as redes estaduais continuam a ser as maiores responsáveis’ pela oferta de Ensino Médio e respondem por 85,5% das matrículas. A rede privada atende 12,2% e as redes federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada”. (EDUCACENSO, 2011, p. 23).

Ainda em 2011, a taxa de abandono no Ensino Médio no estado de Minas Gerais foi de 9,1 e de reprovação, de 12,6, enquanto a média nacional foi de 9,5 e 13,1, respectivamente. Em relação à aprovação nesse nível de ensino, Minas apresentou número superior à taxa nacional, com 78,3 contra 77,4<sup>10</sup>.

Embora apresentasse o terceiro maior IDEB do país, a análise da Secretaria de Educação sugeria atenção para o chamado “efeito funil” no percurso do aluno do Ensino Médio, decorrente da redução de matrículas nos anos subsequentes<sup>11</sup>.

Goulart (2006) aponta dados sobre a taxa de escolarização do Ensino Médio no Brasil descrevendo um cenário reducional drástico entre as taxas bruta e líquida. Sugere, já naquele período, que há, no Brasil, um espaço para crescimento em torno de 20% a ser preenchido por jovens que deveriam ter concluído o Ensino Fundamental, supondo, portanto, que grande parte dos alunos que não estão no Ensino Médio estejam atrasados em seus estudos em relação à idade.

E mais, sobre essa ausência no Ensino Médio, apresenta outro dado surpreendente:

Em todo o país, 127 municípios não têm escola que ofertem o Ensino Médio enquanto em 96 a oferta não é completa. Ao todo, os moradores de 223 municípios não têm onde estudar ou o fazem sem concluir. Os piores percentuais estão no Nordeste, onde escolas em 117 municípios não têm Ensino Médio ou, quando o ofertam, não oferecem todas as séries. Até mesmo nas regiões Sul e Sudeste existem municípios com a mesma situação, sendo 73 no primeiro e 26 no segundo, concentrando todos eles no estado de Minas Gerais. (GOULART, 2006, p.3).

---

<sup>9</sup> Cadernos do REM. p. 12.

<sup>10</sup> Cadernos do REM, p. 14-15

<sup>11</sup> Idem *ibidem*.

Em texto introdutório do Caderno de Orientações do REM, o reconhecimento dos problemas referentes ao Ensino Médio em Minas Gerais é explícito e entre eles são mencionados os patamares insuficientes de desempenho, com números elevados de abandono/evasão e dados preocupantes relativamente à distorção idade/série.

Como grande aposta para o Ensino Médio, a implantação do REM pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais se justificou como Projeto próprio, também por considerar que no estado houve ”avanços no Letramento, com 87,3% de alunos no nível recomendado em 2012, e no Ensino Fundamental, cuja série histórica indica um crescimento”.<sup>12</sup>

Apresentando-se como um Projeto que expressa a compreensão quanto aos esforços públicos em âmbito estadual para a implementação de uma política educacional, no sentido de universalizar o acesso dos jovens à educação de nível médio em todo o Brasil, o REM partia do conhecimento acerca da gravidade dos números apresentados no quadro de evolução de matrículas na educação básica no país, entre 2007 e 2013.

Conforme publicado no Caderno 1 do REM 2013, o Projeto apresenta proposta inicial ciente da realidade do Ensino Médio nacional, embasado em três princípios básicos fundamentais, a saber: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Toma como desafio:

[...] a escola pública estadual, em especial o Ensino Médio, como o lugar de uma formação qualificada a ser disponibilizada a nossos jovens. São muitas as questões a serem enfrentadas, como são urgentes as medidas necessitadas de implementação. Cabe à Secretaria de Educação enquanto órgão gestor da educação em Minas Gerais, uma atuação pautada pela responsabilidade e pelo desencadeamento de políticas que propiciem à escola pública o pleno cumprimento das funções constitucionais a ela concernentes”. (Caderno 1. p.14)

E a proposta se justifica pautada nas finalidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) para o Ensino Médio que são:

[...] assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de aprofundar e consolidar os ‘conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental’, aprimorar o educando “como pessoa humana’, possibilitar o “prosseguimento de estudos”, garantir “a preparação básica para o trabalho e cidadania’ e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam ‘continuar aprendendo’, tendo em vista o desenvolvimento da ‘compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e dos processos produtivos’ (BRASIL, 1996, Art. 34, incisos I a IV).

---

<sup>12</sup> Cadernos do REM, p. 12.

A Educação, como um serviço público a cargo do Estado, é determinada e assegurada ao povo brasileiro pela Constituição Federal. Normatizada pela LBDEN nº 9394/96, dentre outras determinações, cabe aos estados assegurar “o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (Art.10º, VI.) e aos quais também é pressuposto “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;” (Art. 10º, III).

Ainda nesse entendimento, é publicada a Resolução nº 002, de 28/11/11, em que o Estado de Minas Gerais, através de sua Secretaria de Estado de Educação e o Município de Belo Horizonte, por intermédio de sua Secretaria Municipal de Educação, estabelecem termo de cooperação técnica com pretensões à elaboração de políticas educacionais no município.

Para tanto, iniciam pela definição de um espaço delimitado no município, ao qual foi atribuído o nome de Território Educativo, onde se iniciou o Projeto Piloto Reinventando o Ensino Médio.

### 2.2.1 *Territórios Educativos em Belo Horizonte*

Segundo Termo de Cooperação Técnica assinado pelas Secretarias de Educação Municipal e de Estado, a Região Norte de Belo Horizonte é definida como Território Educativo para uma atuação em rede, a partir de parâmetros da realidade socioeconômica local. O objetivo da criação desse território é o de elaboração de um planejamento integrado dos sistemas estadual e municipal de educação, por regiões da capital mineira, para os próximos 20 anos<sup>13</sup>.

Através da publicação do “Caderno Territórios Educativos em Belo Horizonte – Planejamento Integrado do Sistema Público de Educação Básica” tem início a proposta de articulação e integração de ações conjuntas entre as duas Secretarias de Educação. Essa publicação apresenta dados estatísticos referentes à distribuição de unidades escolares da educação básica por esfera administrativa, estabelece prioridades, metodologia de trabalho e justifica a escolha da Região Norte de Belo Horizonte como Território Educativo para implementação de um projeto piloto:

- a) existência de Plano Diretor da Região Norte e de Expansão do Vetor Norte (PMDI);
- b) altos índices de vulnerabilidade da região;
- c) altos índices de desigualdade social na região (IDH);

---

<sup>13</sup> Caderno Territórios Educativos em Belo Horizonte – Planejamento Integrado do Sistema Público de Educação. Publicação conjunta PBH/Governo de Minas.

- d) grande diversidade cultural;
- e) ocupação territorial desordenada até então;
- f) tendência de crescimento populacional.

No âmbito estadual, concebe-se a ideia de um Projeto voltado às demandas educacionais do Ensino Médio para implementação nesse território definido e entendido, portanto, como viável à identificação de problemas relevantes e ao estabelecimento de foco mais circunscrito para o trabalho de experimentação, construção e aperfeiçoamento de estratégias. A Secretaria de Estado da Educação contou com o apoio do Escritório de Prioridades Estratégicas<sup>14</sup> no processo de monitoramento e avaliação do novo Projeto.

O Escritório de Prioridades Estratégicas, no uso de suas atribuições, teve a missão de cooperar com a Secretaria de Estado de Educação para o alcance das metas prioritárias do Governo de Minas, referentes à educação. Como atribuições, caberia ao Escritório contribuir para a definição e a execução de projetos estratégicos, assumindo papel colaborador junto à Administração Pública por meio da análise e gestão de informações e da alocação de profissionais qualificados para a execução de projetos.

A partir da formação de uma equipe de trabalho, com diversos profissionais da educação no estado, incluindo técnicos e pesquisadores, o Projeto ganhou corpo e estabeleceram-se metas para sua implantação.

Com essa definição territorial, a Secretaria de Estado de Educação, convida e apresenta aos diretores das 17 escolas estaduais locais o Projeto Reinventando o Ensino Médio. Desse número, 11 escolas aderiram ao Projeto e compuseram o chamado Projeto Piloto, com implantação prevista para o ano de 2012. E dando continuidade às ações, no ano de 2013, a Secretaria de Estado de Educação promoveu sua expansão em mais 122 escolas, até sua universalização em todas as escolas do Estado no ano de 2014.

### **2.3 A “Reinvenção” do Ensino Médio**

Pensar um projeto de ensino, com vistas à expansão em larga extensão geográfica, reconhecendo a dimensão territorial de Minas Gerais e considerando as variáveis sociais é sempre um desafio para qualquer governo.

Em 2012, como forma de implementação de uma política pública de qualidade, o Projeto Reinventando o Ensino Médio foi proposto e despontava como possibilidade para

---

<sup>14</sup> Escritório de Prioridades Estratégicas, órgão que tem como missão cooperar com as unidades setoriais como parceiro fundamental para o alcance das metas prioritárias do Governo de Minas

garantia do acesso e da permanência dos jovens na escola a partir do que se preconizou como “ressignificação da escola pública”, através da Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro.

Justificou-se sua importância mediante a reformulação do processo avaliativo nacional desse nível de ensino, com a implantação do ENEM em substituição aos exames vestibulares - até então única opção de acesso ao ensino superior - e em consonância também com o que se entendeu como demanda do mercado por uma mão de obra com qualificação técnica.

O Governo do Estado de Minas lançou um olhar mais dedicado a esse nível de ensino considerando ainda que os resultados dos investimentos, até então concentrados no Ensino Fundamental, tiveram reflexos positivos nos resultados quanto ao letramento dos alunos dessa etapa, registrando 87,3% de alunos no nível recomendado para o ano de 2012.<sup>15</sup>

Foi concebido ainda reconhecendo que o Ensino Médio no Brasil apresenta um programa que não estabelece um vínculo entre escola e o mundo do trabalho, da vida, e não oferece instrumentos que preparem o jovem para que vislumbre concretamente a continuação de estudos. Enfatizou a falta a esse nível de ensino de um currículo flexível, em que os jovens alunos pudessem, no exercício de sua autonomia, escolher os próprios percursos formativos ao longo dessa etapa.

O REM trouxe como proposta a possibilidade de traçados educacionais a serem construídos pelos próprios alunos, oferecendo opções diferenciadas de trajetórias que atendessem aos seus anseios e desejos por meio de conteúdos que dialogassem com as áreas de conhecimento que compõem o Ensino Médio, acrescentando informações sobre cultura, tecnologia e outras que se definiriam ao longo do percurso formativo escolhido.

Saliento que, em 2006, o Novo Plano Curricular do Ensino Médio (NPCEM) elaborado ainda na gestão do Governador Aécio Neves, já trazia perspectivas com vistas à afirmação de um Ensino Médio para o Estado com características consonantes com o que dez anos antes, já preconizava a LDBEN 9394/96, conforme se destaca:

É preciso ter sempre presente que, com a LDB, o Ensino Médio tornou-se parte da educação básica. Isso significa que ele deve passar a ter por finalidade assegurar a todos os educandos ‘a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’. Desse modo, à função propedêutica devem ser agregadas funções formativas mais amplas e tornar o Ensino Médio base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal. ’ (NPCEM, 2006, p. 21).

---

<sup>15</sup> Caderno Reinventando o Ensino Médio, 2012, p.12.

O esforço do Governo do Estado em implementar uma política pública com vistas a ressignificar a educação, traz como inovação possibilitar aos jovens uma formação voltada para o desenvolvimento de competências para sua inserção no mundo do trabalho, sem que isso signifique profissionalização.

No entendimento de que o sistema de ensino deve estar atento às características da sociedade contemporânea e de que o conhecimento científico e tecnológico tão exigido no mundo do trabalho precisa ser aprendido nas instituições escolares, a empregabilidade é apontada como um dos princípios norteadores do REM, o que favoreceria a ampliação de oportunidades de interesse por esse nível de ensino e agregaria valor de importância e identidade ao Ensino Médio.

Sob esse pensamento, o REM desponta como Projeto inovador, pois trouxe como marca evidente o esforço em dar ao Ensino Médio uma identidade própria, além da formação que propiciasse aos jovens a continuação de estudos. Razoável afirmar que esse novo modelo de Ensino Médio surge como proposta que busca estabelecer uma articulação com as novas demandas sociais às quais a instituição escolar é desafiada, como nos informa Fanfani (2001):

[...] Em quase todos os campos de atividade tende-se a incorporar doses crescentes de conhecimento científico e tecnológico que precisam ser aprendidos em instituições formais e não no trabalho, como era nas sociedades pré-capitalistas. Espera-se que a escola e o professor não só formem sujeitos no sentido genérico, mas que contribuam para a produção de capital humano ou força de trabalho treinada. (FANFANI, 2001, p. 67).

Através do REM, “doses de conhecimento científico e tecnológico” foram propostas para incorporação ao currículo, como área de conhecimento ou “geração de competências na área do trabalho”. Resta saber se a empregabilidade foi assim entendida pela comunidade escolar.

Embora se explicita empregabilidade como “a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” ou ainda “qualificação para o trabalho”<sup>16</sup> poder-se-ia indagar até que ponto esse modelo de Ensino Médio propôs uma escola como instituição que “não se limite a ensinar, mas que se propõe a motivar, interessar, mobilizar e desenvolver conhecimentos significativos na vida das pessoas”. (FANFANI, 2000, p. 13).

Não obstante, o REM apresenta-se como um programa educacional desafiador, sobretudo na proposição de promover “A adequada aproximação entre educação,

---

<sup>16</sup> Caderno Reinventando o Ensino Médio, 2012, p. 8.

empregabilidade e cidadania”<sup>17</sup> – é fundamental suscitar indagações e questionamentos quanto à sua concepção no contexto histórico da educação de nível médio no estado, sua idealização, implantação, monitoramento e avaliação, numa perspectiva micro que é o universo docente.

É nesse aspecto que se insere a contribuição da pesquisa. O propósito aqui é, a partir da experiência de implantação do REM em duas escolas, compreender os modos como o sistema público contrata, forma, prepara e concebe aquele servidor mais diretamente ligado à execução desse Projeto Educacional: o sujeito docente.

---

<sup>17</sup> Idem, p. 6.

### 3 DESCRREVENDO O PROCESSO DE PESQUISA

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política.

(MAZZOTI, 2001, p. 49)

#### 3.1 “Muitos perguntam: como eu ‘chamo’ a minha Pesquisa?”<sup>18</sup>

Há um percurso anterior à tomada de decisão quanto à metodologia da pesquisa que ora apresento. É preciso recuperar situações que dão autenticidade a esta dissertação e uma das situações mais marcantes diz respeito à fidelidade à instituição que abriu a possibilidade desse Mestrado na minha vida profissional e funcional e ao cuidado com meu fazer pedagógico nessa instituição, ao longo de minha vida profissional.

A elaboração de um pré-projeto para inscrição no processo seletivo da primeira oferta do mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mobilizou todos os sentidos envolvidos na minha prática docente, sobretudo o mais ativo: o pensar o meu trabalho.

Quando parabenizada pela aprovação no processo seletivo, especulei quanto ao tempo de dedicação para formular uma questão e para a produção do texto submetido à banca do Promestre: meses, no mínimo...

Na verdade, anos. Anos de trabalho pensando, sentindo, planejando, reformulando, compartilhando, estudando e avaliando todos os dias nos diferentes contextos escolares percorridos. A escrita me custou quinze dias. Menos, até! Considerando apenas o tempo que tenho para o descanso e que correspondeu em parte de minhas madrugadas.

E se definiu mais claramente como objeto com o passar do tempo, a partir das aulas, das leituras, da convivência com colegas já no Mestrado Profissional. Para a compreensão desse fenômeno, os estudos de Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Michele Kérisit e colaboradores (2014) são contribuições inestimáveis:

---

<sup>18</sup> Parafrazeando ANDRÉ (2013, p. 95).

Ele (o objeto de pesquisa) se insere, portanto, numa problemática do avanço dos conhecimentos: o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta no corpus constituído das ciências sociais. No início, portanto, antes que o pesquisador passe à construção propriamente dita de seu objeto de pesquisa, uma questão se impõe ao seu espírito. Ela pode ser geral ou precisa, mais simples no início e mais complexa depois, mas ela não tem a precisão que envolverá o objeto de pesquisa, no final. Em certos casos, a questão permanece tal como foi proposta inicialmente, o pesquisador explorando uma ou outra de suas facetas; em outros casos, a questão será totalmente transformada, no decorrer do processo. O certo é que em todos os tipos de pesquisa, mas principalmente na pesquisa qualitativa, o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 132).

A docência no REM como objeto dessa pesquisa foi uma construção permitida pelo meu envolvimento emocional como professora, pela demanda da curiosidade e preocupação dos colegas de profissão, que vivenciaram o contexto de implementação de mais um Projeto na escola, o Reinventando o Ensino Médio, pela necessidade de conhecer melhor, de outro ponto de vista, o que já conhecemos pelo exercício profissional.

A construção desse objeto foi permitida também pela leitura de uma bibliografia que tornou possível a apropriação de um conhecimento para além das informações obtidas na coleta de dados no campo, mas que serviram de base para tanto. A leitura foi primordial para o entendimento e definição do objeto e para o trato deste. Vivi a confirmação de que “é preciso ler para se informar; ninguém sofre de excesso de saber”. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 134).

Definido o objeto, a pergunta que recai sobre a pesquisa é: como nomeá-la? Nessa questão, busquei orientação em Marli André (2013):

[...] busca-se explicitar um conceito de rigor metodológico, que não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho. (ANDRÉ, 2013, p. 95).

A docência no Reinventando o Ensino Médio não foi a proposição inicial, a juventude na minha escola de origem, Estadual Pedro Aleixo, seria o meu objeto de investigação. Outras enunciações, entretanto, foram surgindo e se colocando como questões no contexto já delimitado pelo Ensino Médio. Reconhecendo nesse fato um postulado que embasa a pesquisa qualitativa, com mais clareza fui delineando a pesquisa e me instrumentalizando a partir de minha sensibilidade e de meu conhecimento íntimo do meio pesquisado, como professora que fui do Projeto.

Há neste trabalho um interesse particular no contexto em que se efetivou a pesquisa, e nele a mensuração toma menos importância que a descoberta. Os valores estão intimamente ligados aos fatos, o que toma também como postulado da pesquisa qualitativa o envolvimento da pesquisadora. E procuro valorizar nos procedimentos analíticos, a presença do sujeito ator, embora o tenha tomado como objeto de pesquisa.

A pesquisa, consistindo numa abordagem qualitativa, pressupõe uma realidade socialmente construída, que poderá ser apreendida a partir de instrumentos de coleta de dados que produzem representações da realidade pesquisada. Os dados foram coletados através de entrevistas, questionários e documentos.

Para alcançar os objetivos pretendidos, o estudo de caso é a metodologia que se apresentou mais adequada, pois apoiamo-nos num referencial teórico que não limitou nossa interpretação dos fatos, ao contrário, exigiu uma gama maior de informações e privilegiou um estilo de linguagem que, embora exija habilidade com a “transmissão direta, clara e bem articulada, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (ANDRÉ, 2013, p. 102), vem ao encontro de meu anseio de compartilhar de forma prazerosa nossos achados de pesquisa.

### **3.2 Estudando o caso**

Com a extinção do Projeto, pano de fundo de nosso objeto, - a partir do ano de 2015, “de forma abrupta”, na fala de uma professora entrevistada - os lugares onde efetivaríamos a pesquisa foram repensados e a opção foi pela seleção de duas escolas que “retratassem” o REM em duas fases de sua implementação, uma na primeira fase e outra na segunda. Foi um momento de pensar a pesquisa, considerando seu objeto no todo, pois o REM apresentou-se em três contextos distintos: implantação, expansão e universalização, ações ocorridas no estreito período de três anos. Ou seja, toda a sua vida ativa.

O número de escolas envolvidas na pesquisa foi limitado e selecionado de acordo com características que atendessem aos momentos e contextos sociais, econômicos e culturais diferenciados. E devido à grande mobilidade de professores entre os anos letivos, foi preciso adequar a pesquisa à realidade do quadro de pessoal atual das escolas.

A implementação do Projeto em sua fase inicial exigiu um recorte que tornasse possível a coleta de dados para amostragem e estruturação da pesquisa, de forma a conhecermos o sujeito professor em atividade na escola entre os anos de 2012 e 2013.

Na segunda escola, caracterizada pela fase de expansão, focamos os professores atuantes entre 2013 e 2014.

Essa escolha vai ao encontro do que nos propõe André (2013), corroborando o traçado de nossa trajetória de pesquisa: “Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação de pesquisador a essas situações.” (p. 97).

Entre as condições históricas já mencionadas e conhecidas no contexto estadual, as Escolas Estaduais “Presidente Tancredo Neves” e “Professora Alaíde Lisboa de Oliveira” e seus sujeitos ofereceram um quadro representativo da implementação da política pedagógica do Projeto Reinventando o Ensino Médio.

A primeira escola foi escolhida por ter integrado o rol de estabelecimentos contemplados com a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, ainda em sua primeira fase, denominada “fase piloto”, ocorrida no ano de 2012, pois correspondia ao perfil traçado pela equipe responsável por sua idealização, qual seja: escola localizada na Zona Norte da cidade, área do chamado “Território Educativo” conforme explicitado no capítulo anterior.

A Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” apresenta condições físicas e pedagógicas que puderam orientar essa pesquisa. Dentre as onze unidades que integraram a fase piloto, foi a primeira a ser consultada para essa pesquisa, no princípio pela acessibilidade e dimensão física, número de turmas e alunos envolvidos no Programa, o que viabilizou a coleta e a análise de dados. E desde o primeiro contato, a escolha foi confirmada pela receptividade da Direção. Em meio à rotina turbulenta que vive uma escola de educação básica, vice-direção e professores se organizaram no próprio turno de trabalho para colaborar com a ação dessa pesquisa.

Pude constatar, com satisfação, logo em nosso primeiro contato, que a escola dispunha de grande organização no arquivamento de todo material trabalhado no REM, inclusive daquele que antecedeu à implantação do Projeto - que será tratado aqui por fase de planejamento/concepção - o que corresponde a um arquivo histórico do que foi a efetivação do REM, não só durante os três anos de sua implementação, que assegurou aos alunos que iniciaram em 2012 a terminalidade no nível médio sob esse formato, como também a fase antecedente, dos contatos, dos estudos e preparação da equipe dessa escola.

A “Presidente Tancredo Neves” é uma escola bem localizada, conforme posso afirmar pelas incursões que fiz no Bairro Tupi. Fica na área urbana, numa rua de mão dupla, de muito

movimento, inclusive com acesso por transporte público na porta da própria escola. O bairro é iminentemente residencial, composto por casas, edificações baixas, de bom acabamento, oferece comércio variado e opção de mobilidade via metrô. A estação mais próxima fica há cerca de três quilômetros da escola é a Estação Floramar.

Pode-se dizer que a escola é de médio porte, possui laboratório de informática, quadra coberta, biblioteca, refeitório e vagas de estacionamento para professores. Funcionando nos três turnos, tem turmas de Ensino Médio nos turnos da manhã e da noite, turno que contempla também turmas de EJA, e no turno da tarde atende turmas do Ensino Fundamental II.

Seus alunos são oriundos do próprio bairro ou mesmo de outros bairros adjacentes. A região é reconhecida como área de vulnerabilidade social, conforme já mencionado no capítulo que trata dos Territórios Educativos.

O Ensino Médio na Escola “Tancredo Neves”, era todo voltado para a metodologia curricular do REM. Eram 22 turmas entre primeiro, segundo e terceiro ano distribuídas nas áreas de Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo. O quadro docente no Ensino Médio era de 57 professores, segundo material disponibilizado pela escola.

O perfil das escolas que integraram a chamado fase piloto merece um olhar cuidadoso e atenção nessa pesquisa para compreensão dos fatores que permearam a concepção do REM, sua construção, discussão e sua proposta de universalização.

A Escola Estadual “Professora Alaíde Lisboa de Oliveira”, localizada no Bairro Taquaril, em Belo Horizonte, serviu também aos objetivos dessa pesquisa, considerando o histórico do Projeto focado. Trata-se de uma escola que integra a segunda fase do REM, seguindo uma política de expansão do Projeto, que passou a atingir 122 escolas, no ano de 2013, com vistas à sua universalização ocorrida posteriormente em 2014.

Essa escola atende aos propósitos da pesquisa, que considerou primordial seu acesso físico e a disponibilidade da equipe pedagógica que trabalhou efetivamente na escola durante a expansão do Projeto.

Vale mencionar que meu primeiro contato recebeu uma boa acolhida. A diretora me recebeu com tempo reservado e dedicou-me total atenção, já confirmando sua aceitação e fazendo os encaminhamentos de modo a divulgar e solicitar o apoio de sua equipe. E esse apoio se efetivou através da vice-diretora, que passou a orientar meu trabalho dentro da escola, cedendo espaço para os diálogos, para as consultas e colocando-me em contato com a maioria dos professores que compuseram a equipe do REM, mas que já não mais faziam parte do quadro da escola.

Há que se considerar também que tendo sido incluída na chamada fase de expansão, caracterizada pela implantação sob nova determinação resolutiva, sua forma de adaptação e envolvimento com as propostas pedagógicas e administrativas seguiram uma dinâmica diversa da primeira escola, justificada pelas características singulares do contexto da própria escola e das condições de implementação do REM na segunda fase. Positivamente, a direção conseguiu reunir e viabilizar o contato da pesquisadora com o pessoal envolvido com o Projeto, ali implementado durante dois anos.

A escola, localizada no Bairro Taquaril, área considerada de risco e vulnerabilidade, é relativamente nova, foi criada no ano de 2009. E é bem localizada no bairro, na área urbanizada, próxima a um pequeno centro comercial. A rua é uma extensão de via onde finda o Aglomerado Alto Vera Cruz, e o acesso por transporte público é fácil. No entorno há construção de moradias populares (conjuntos habitacionais), uma recém- construída Unidade Municipal de Educação Infantil, além de mais uma unidade escolar, mantida também pela Municipalidade.

O prédio que abriga a escola é de médio porte, com dois pavimentos, possui 16 salas de aula, mantém vagas para estacionamento para professores e funcionários na sua parte frontal, possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de Ciências da Natureza, refeitório e uma quadra de esportes.

Funciona nos três turnos, com um número menor de turmas e alunos no turno da tarde, contemplando os dois anos finais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio é oferecido nos turnos da manhã e da noite, turno que se estende também à EJA (Educação de Jovens e adultos).

A escola atende aos jovens da região cujo perfil é de aluno trabalhador, geralmente empregados do comércio, domésticos, da construção civil, do mercado informal, ou menor aprendiz, geralmente ligados à demanda de mão de obra da Assprom<sup>19</sup> - Associação Profissionalizante do Menor e do Programa Jovem Aprendiz<sup>20</sup> na Cruz Vermelha.

No último levantamento, de 2014, a escola apresentava 25 turmas de Ensino Médio, sendo 20 seguindo a metodologia curricular do REM. Nesse ano, o quadro de professores no Ensino Médio totalizava 32 docentes.

---

<sup>19</sup> A Assprom é uma entidade civil de direito privado, de fins não econômicos, que atende adolescentes e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social.

<sup>20</sup> Jovem Aprendiz é o programa de aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego. Essas políticas de juventude são importantes para diminuir o índice de desemprego dos jovens.

Tendo sido incluída no Projeto numa fase que estendeu a regência das disciplinas da empregabilidade a professores contratados e efetivados (o que era concedido apenas em caráter extraordinário na primeira fase), essa escola apresentaria como diferencial a adequação do Projeto à realidade funcional dos docentes na Rede.

Esse fato que poderia ser um problema, pois muitos professores já não estariam contratados para aquela escola, foi resolvido pelo empenho da direção e dos próprios professores, como será descrito detalhadamente no capítulo quatro. Meu contato com eles foi viabilizado e marcado por admirável interesse, disposição e gentileza desses professores, que retornaram à escola atendendo à nossa pesquisa para conceder entrevista, disponibilizar material trabalhado e arquivos pessoais.

### **3.3 Coletando dados**

Definidos os contornos da pesquisa, focamos no trabalho de coleta de dados com o objetivo inicial de reconhecer a condição docente no desempenho profissional, tendo como pano de fundo o Reinventando o Ensino Médio. As referências bibliográficas foram se constituindo a partir das disciplinas cursadas no Promestre, tanto as obrigatórias quanto as optativas e as eletivas, seguindo uma organização curricular voltada para a questão que imponho nesta dissertação: qual o papel de atuação do professor no REM?

O propósito foi investigar os conhecimentos prestigiados na formação profissional do professor para sua atuação e condições disponibilizadas para seu exercício nas escolas onde a metodologia do REM foi implementada. Para isso elenquei teses, dissertações, artigos e livros com o objetivo de compreender os estudos no campo da formação docente na educação básica, seja ela inicial ou continuada. A compreensão da pedagogia no campo formativo profissional docente foi requisito primordial para minha inferência no contexto da pesquisa.

Elaboramos um questionário com perguntas que nos fornecessem elementos para caracterizar os professores atuantes no Projeto, possibilitando assim traçar o perfil desses profissionais e conhecer sua relação com o trabalho desempenhado no REM. De maneira mais específica, o questionário foi dividido em três grupos de características: perfil socioeconômico do professor, perfil sociocultural e perfil profissional.

Finalizando, duas perguntas abertas com o intuito de evidenciar um pouco da subjetividade do professor no histórico delineado pelas respostas às questões objetivas do questionário.

A aplicação desse questionário complementou e corroborou informações concernentes à relação do professor com a Rede Pública Estadual de Educação, já observadas nas conversas iniciais com Direção, Vice-direção das escolas. Aliás, o contato inicial para a pesquisa se deu a partir dessas instâncias e o direcionamento desse contato também foi viabilizado e orientado por elas. Essa orientação facilitou e dinamizou esse trabalho.

Devemos ressaltar o valor do saber adquirido pela experiência profissional, até mesmo no desenvolvimento do trabalho de coleta de dados, por parte dos entes envolvidos na execução do Projeto, o que colaborou em muito para o êxito dessa pesquisa. O contato com os professores do REM foi tarefa que exigiu uma disposição e um entendimento da proposta da pesquisa por parte da direção de ambas as escolas. Extinto o Projeto, com a “queda” da Lei 100<sup>21</sup> e após novo processo de redistribuição de vagas nas escolas, no novo calendário escolar, as entrevistas com os professores só foi possível com um trabalho de organização dessa equipe.

Estabelecemos diálogo efetivo com oito professores, sendo cinco de uma escola e três de outra. Optamos por entrevistar professores que estiveram em atividade no Ensino Médio, “selecionando” aqueles que atuaram nas áreas da chamada empregabilidade e outros que se manifestaram também interessados em colaborar com a pesquisa, por atuarem naquele nível de ensino. Isso nos permitiu ter uma visão mais ampla do Projeto numa investigação que possibilitou uma análise da realidade dialógica entre o currículo regular e o currículo das áreas de empregabilidade, trazendo à discussão a questão de alguns dos princípios nos quais se pautou o REM: “interdisciplinaridade, contextualização, transdisciplinaridade, democratização...”<sup>22</sup>

Entrevistamos também duas coordenadoras pedagógicas que atuaram no REM, uma orientadora de estudos e dois gestores que atuaram, de alguma forma, na idealização e na implementação do REM. Totalizando, assim, treze sujeitos entrevistados.

---

<sup>21</sup> Com o julgamento da ADI 4876, em março de 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF), determinou a inconstitucionalidade da Lei Complementar nº100, de 2007, que efetivou servidores não concursados. Na decisão, o STF deu ao Estado um ano para a realização de concursos e substituição dos servidores. Essa decisão reverberou na condição funcional de cerca de 100 mil servidores, dentre esses, cerca de 50 mil são docentes. Os impactos foram sentidos em todos os âmbitos do cotidiano escolar, das condições emocionais para o trabalho até as condições estruturais de funcionamento das escolas.

<sup>22</sup> Cadernos do REM, p. 22

### 3.4 As entrevistas seguindo o Método Compreensivo

Palmer (apud POUPART et al., 2014, p. 215) argumenta que “a possibilidade de interrogar os atores e utilizá-los enquanto recurso para a compreensão das realidades sociais constitui uma das grandes vantagens das ciências sociais sobre as ciências da natureza, as quais se interessam por objetos desprovidos de palavra” (2014), mas ao utilizar a entrevista como recurso metodológico, deparei-me com um rol de dificuldades comuns não apenas a um entrevistador iniciante, acredito. Entrevista não é tarefa simples.

Para a preparação e condução da entrevista, segui a linha metodológica de Kaufmann (2011), denominada entrevista compreensiva. Identifiquei-me imediatamente com a proposta, pois o autor se dirige também, a quem se exercita em seu primeiro trabalho de pesquisa, descrevendo situações de campo e sujeitos com comportamentos e expectativas que são provocativas de uma postura do pesquisador denominado “artesão intelectual”, “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa” Para Kaufmann (2011, p. 33), “a informação não é o saber; a acumulação de informação pode até mesmo matar o saber”.

Na dinâmica da entrevista, o envolvimento do entrevistador deve provocar o envolvimento do entrevistado. Nessa perspectiva, não desconsidere meu envolvimento com as questões que circunscrevem a pesquisa porque tomo como sofismática a ideia da neutralidade do pesquisador frente a um objeto do qual é originário. Meu conhecimento e experiência como professora foram importantes para minha incursão nas escolas, tomadas agora como campo de pesquisa. O conhecimento da dinâmica da escola é um aspecto que viabiliza, facilita a realização da entrevista, harmoniza minha entrada, meu trânsito e permanência nesse campo. Contudo, essa capacidade de “estar dentro” me trouxe riscos.

Os momentos das entrevistas nas duas escolas foram diversos e adversos. Nunca um dia é igual ao outro e a regularidade dos acontecimentos não existe, ou não seriam acontecimentos. Meu conhecimento desse lugar me fez tomar decisões ou criar novas proposições para a realização das entrevistas: uma turma que exige a presença do professor na hora marcada para ser entrevistado, uma reunião inesperada de professores, um aluno que se machuca, um/a pai/mãe que precisa ser atendido, um horário de módulo que é alterado, um professor que se esquece do compromisso assumido, a falta de um espaço disponível para o registro da entrevista...

Lidar com esses imprevistos no campo de pesquisa fez acionar meus conhecimentos e experiência, reconhecimento do eu sujeito professor, para a tomada de providências para

solucionar as primeiras dificuldades para a entrevista: o que fazer? Que atitude tomar? A vivência em cada um dos imprevistos, a experiência da tomada de posição rápida e acertada tornou viáveis e tranquilos os momentos de entrevistas agendadas, sem comprometimento do tempo previsto para isso.

Considero também como um ponto facilitador da entrevista, portanto, meu interesse acadêmico que ficou explicitado nos primeiros contatos com diretora, vice-diretora e supervisora. Para os entrevistados estava clara minha pretensão científica, desvinculada de qualquer atitude institucional de avaliação, monitoramento ou inspeção. Apresentar-me como também professora do REM, creditou-me a confiabilidade dos entrevistados, na minha aceitação como par.

O processo compreensivo adotado na realização das entrevistas, começou pelo que Kaufmann trata por intropatia<sup>23</sup> e que deixou explícita minha curiosidade tanto no campo acadêmico, como no campo profissional, sendo esta última, o grande elo de ligação entre entrevistadora e entrevistados. Senti que os colegas queriam falar, contar, propor e perguntar e até refletir com a entrevistadora.

Lancei mão da entrevista como uma das vias mais importantes dessa pesquisa, tomando-a estrategicamente e respeitando as características subjetivas de cada entrevistado. Cuidando para resguardar que os pontos de vista dos sujeitos fossem considerados na compreensão e interpretação das realidades, ao mesmo tempo em que procurei não confundir meras interpretações com a realidade. Não que essa seja uma tarefa simples, ao contrário, foi preciso lidar com estratégias diferentes frente aos entrevistados, considerando os espaços apontados por cada um como o ideal para falar e ser ouvido (todos ocorridos no interior das escolas), o tempo disponível (geralmente entre um turno e outro, um horário reservado para o módulo ou mesmo um horário especialmente reservado), além das características pessoais às quais tive que estar atenta desde nossa apresentação pessoal.

Cada um dos momentos de entrevista foi agendado por telefone ou e-mail disponibilizado pelas escolas. Frente a frente com o professor a ser entrevistado, ofereci a escolha do espaço para iniciar a entrevista, considerando que esse permitisse, também, a gravação de áudio sem grandes interferências. Os locais onde se deram as entrevistas foram sala dos professores, sala da supervisão pedagógica, laboratório de ciências ou biblioteca.

---

<sup>23</sup> É uma projeção de um sentimento de que o outro possa vir a gostar, compreendendo a ação ou experiência do outro.

A metodologia da entrevista compreensiva mantém características que ilustram nossa pesquisa e que se fundamentam na abordagem qualitativa. Na definição de Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2010):

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de ‘cientista’, daquele que sabe, e os pesquisadores se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc, traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (PFAFF, 2010, p. 30-31).

A entrevista compreensiva segue uma dinâmica flexível e vai-se modulando à maneira como o pesquisador vai interpretando suas descobertas. As entrevistas não foram tomadas da mesma forma. Cada uma delas seguiu um curso, todas a partir de um tema inicial: sua experiência no REM.

Cada entrevista teve um curso diferente, um tempo diferente, perguntas diferenciadas, a partir das falas, das narrativas, dos desabafos. Foram momentos de rememoração de alguns entrevistados, de reflexão e questionamentos, algumas vezes. Momentos de muita riqueza de informações e de grande expressão de subjetividades.

Na minha preparação para as entrevistas, partindo do postulado de que “não existe pesquisa sem leituras” (KAUFMANN, 2011, p. 63), dediquei-me à leitura de todo material acessível sobre o Projeto Reinventando o Ensino Médio, diretrizes, informes, material publicitário, planejamentos, relatórios e portfólios, objetivando me firmar com o maior grau possível de conhecimento sobre esse contexto em que se efetivou minha experiência docente. Por essa leitura me orientei considerando que, embora tenha vivido a experiência de professora no REM, certamente não tinha domínio de todo conhecimento sobre o tema, de modo a fazer os recortes necessários das informações que me auxiliariam na investigação de meu objeto. Esse saber teórico foi imprescindível a todo o trabalho porque auxiliou na construção de instrumentos conceituais que puderam orientar a pesquisa.

## 4 SUJEITO(S) DA PESQUISA

Uma epígrafe não pode servir só para introduzir um capítulo, mas para abrir o coração. E esta é para abrir meu coração de professora, feliz por me saber quem sou e não o que sou.

Rosana Cecília

A presente pesquisa focaliza o sujeito docente e toma como amostra duas escolas que vivenciaram a experiência do REM, através do processo de “reinvenção” do currículo escolar do Ensino Médio, em dois momentos singulares.

O primeiro momento é marcado pela experiência de implantação do REM em 11 escolas da Zona Norte de Belo Horizonte. E o segundo momento é caracterizado pela expansão do Projeto, quando tomada como base a experiência de sua implantação, o REM é aplicado em mais 122 escolas da rede.

Para chegar a esses sujeitos da prática escolar no REM, outros sujeitos se interpuseram na pesquisa: gestores, coordenadoras, orientadoras. E como se estivesse de posse de uma matriosca<sup>24</sup>, os sujeitos da pesquisa foram se tornando muitos. Cada experiência narrada do REM nos remetia a outros sujeitos, tais como, idealizadores do Projeto e gestores vinculados a outros órgãos. Procurei dar um tratamento distinto a cada um deles para a compreensão de nossa temática.

A apresentação desses sujeitos começa a partir da sequência de implantação do Projeto “Reinventando”, como era tratado o Projeto dentro das escolas.

### 4.1 Quem é esse sujeito professor?

Esse professor aqui apresentado é servidor da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, atuando no Magistério Público. Tratarei sua condição docente nos sentidos explicitados por Teixeira (2007, p. 429), ou seja, no sentido “do que funda ou do que cria (aquilo que dá origem, que instaura) e no sentido daquilo que se refere a um estado, a um conjunto de realidades ou a uma situação de um homem na vida social”.

Entendendo, pelos depoimentos colhidos através de entrevistas gravadas e transcritas, que a compreensão dos modos de atuação desse sujeito no Projeto Reinventando o Ensino Médio se fundamenta na relação estabelecida entre docente e discente, sobretudo na

---

<sup>24</sup> Boneca russa. A matriosca é um brinquedo tradicional da Rússia, constituída por uma série de bonecas, feitas de diversos materiais, que são colocadas umas dentro das outras, da maior até a menor.

percepção do que cada professor participante desta pesquisa expressa sobre seu ofício, sobre seu fazer pedagógico.

Noutro viés, compreendo a condição docente considerando as realidades sócio-históricas em que ela vai se configurando nos contextos escolares, marcados tanto por situações concretas e comuns às unidades estaduais como um todo, quanto por situações particulares, singulares e mesmo inusitadas e das quais sou testemunha, como professora pública estadual. E sobre a qual comenta Teixeira (2007)

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos socioculturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade. (TEIXEIRA, 2007, p. 434).

As escolas foram o lugar dos encontros com os professores do REM, sujeitos desta pesquisa. Escolas onde atuaram. Lugar onde são estabelecidas as relações que instauram a docência e onde a condição docente se concretiza. Lugar propício às observações que permeiam nossa investigação sobre a atuação docente no REM.

Os nomes são fictícios e são referenciados por uma expressão ou palavra positiva que sintetiza sentimentos ou pensamentos que cada um desses sujeitos professou em relação ao seu ofício no contexto pesquisado. No quadro abaixo, especificamos esses sujeitos:

<b>Escola</b>	<b>Professor</b>	<b>Formação específica</b>	<b>Empregabilidade</b>	<b>Vínculo</b>
EE.Tancredo Neves	Morgana	Geografia	Turismo	Designada
	Silvana	História	--	Efetiva
	Carina	Artes	Comunicação Aplicada	Designada
	Ana Beatriz	Língua Portuguesa	Orientadora	Efetiva
	Glória Regina	Língua Portuguesa	Coordenadora	Efetiva
E.E. Aláide Lisboa	Carlos Antônio	História	--	Efetivo
	Cláudia Maria	Língua Portuguesa	Comunicação Aplicada	Designada
	Lúcia Helena	Geografia	Turismo	Designada
	Roberto	Biologia	Tecnologia da Informação	Designado
	Renato	Filosofia	--	Designado

## 4.2 Professores da Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves”

Pelo e-mail da escola, iniciei meu contato com o diretor da Escola “Presidente Tancredo Neves”, que me encaminhou para a coordenadora do Projeto naquela escola, atual vice-diretora do turno da tarde. Meu primeiro encontro com Glória Regina aconteceu numa tarde, em pleno expediente de trabalho.

Por seu intermédio, encaminhei e-mail a todos os professores que, sob seu ponto de vista, poderiam contribuir com esta pesquisa. Foi nessa primeira visita à escola que pude observar o ritmo acelerado de trabalho da coordenadora, a quantidade de turmas em aula, a movimentação de funcionários alunos e professores em suas dependências.

Fui encaminhada à sala da Glória, que me repassou o endereço dos professores que ainda mantinham vínculo com a escola e, no seu ponto de vista, se disponibilizariam a participar desta pesquisa. O que de fato se efetivou. Recebi o aceite de todos os contatos que me foram passados por Glória Regina, todas professoras ainda lotadas na escola nos mais diferentes turnos.

Passo a narrar os professores e as professoras entrevistados por suas memórias e lhes intitulo por aquilo que me pareceu ser a marca da experiência vivenciada no REM.

### 4.2.1 *Morgana Maria: Sempre buscar*

Foi a primeira professora a retornar meu e-mail, fornecendo seu telefone pessoal. Ela tem pouco mais de 40 anos, é casada, tem dois filhos e é formada em Geografia pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, com financiamento do FIES. Leciona há menos de cinco, sempre na Escola “Tancredo Neves”, no turno da tarde, ainda hoje em regime de designação. Morgana atuava na escola em 2012, mas só integrou a equipe do REM em 2013.

Esperei por ela na hora combinada, na sala dos professores. Conversaríamos num horário de módulo. Disseram-me que esperasse o sinal para término do segundo horário que a Morgana já desceria. E foi o que aconteceu.

Morgana é uma professora falante e trabalha usando um ampliador de voz. Ao nos apresentarmos, notei certa rouquidão na voz. Ela me pareceu ser uma pessoa muito ativa e alegre, espontânea, o que para mim se confirmou durante a entrevista.

Sugeri a biblioteca, cuja tranquilidade fora quebrada em poucos minutos porque conforme me pareceu desde que lá chegamos, é um local de grande trânsito de alunos. Felizmente! Mas lá permanecemos, realizando a entrevista durante todo o tempo.

Foi a professora Morgana que me informou sobre a organização da equipe do REM em sua escola, citando a existência da figura dos orientadores das áreas da empregabilidade na escola, desde o ano anterior, em 2012.

Sobre essa função, exercida por professores selecionados na própria escola, ressalta a escolha democrática referendada pelos pares, a partir de indicação da Coordenação que apontou nomes, observada a relação desses professores com as áreas afins. Destacou como grande contribuição dos orientadores para o Projeto a elaboração do CBC-E.

Realçou a importância da integração da Escola com a Universidade Federal de Minas Gerais, instância ligada à formação dos professores a partir da preparação dos orientadores:

Os grandes cabeças da Federal deram um curso para este orientador que não estava dentro de sala, transmitir para o professor que estaria dentro de sala, como que ele teria que proceder: os livros, a pesquisa, onde pesquisar, o enfoque que daria mais... (Depoimento de Morgana, 2015).

A professora Morgana me pareceu uma pessoa muito ativa. Deixava transparecer, involuntariamente, um grande esforço para controlar sua ansiedade, seu entusiasmo. Inundou nossa entrevista de informações em que se mesclavam os projetos dos quais também participava.

Recorrentemente citou o Projeto Jovem de Futuro<sup>25</sup> (financiado pelo Unibanco) e contou-me sobre como aliou o Projeto já em curso na escola com a continuidade do Reinventando o Ensino Médio, no ano de 2013 quando ela passou a atuar também nesse último.

A professora, além de assumir as disciplinas da área de Turismo, propôs a ideia de realizar um trabalho aliando recursos do Projeto Jovem de Futuro com o conceito de Empregabilidade do Projeto Reinventando do Ensino Médio. Dessa forma, a escola passou a ser a regente da disciplina denominada Tópicos Especiais, incluída nas propostas curriculares de todas as áreas da Empregabilidade, com base no material didático produzido pelo Instituto Unibanco.

---

<sup>25</sup> O Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional, desenvolvida e testada pelo Instituto Unibanco, e validada pelo Ministério da Educação (MEC) para o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio. A fase piloto do Jovem de Futuro foi realizada de 2008 a 2010 em escolas públicas de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cf. INSTITUTO UNIBANCO. O que é. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

Então eu trabalhei Iniciação ao Mundo do Trabalho, trabalhei na época, estava muito, pode ser que é moda, mas estava assim, aquela coisa assim de você ter que trabalhar, mas com o foco ligado à postura ética e cooperatividade. Eu não sei exatamente o momento da história do Brasil, mas estava muito ligado à questão da equipe. As empresas... que estava um ‘boom’ do crescimento do Brasil. (Depoimento de Morgana, 2015).

Com tanta novidade movimentando a Escola “Presidente Tancredo Neves”, não foi surpresa comentar que a adesão às novas ideias não foi unânime, que houve resistência por parte de colegas. E, segundo ela, comentando sobre uma semana de formação ocorrida no Hotel Tauá “deu uma sacudida, porque estava muito acomodada”.

Morgana falou também das dificuldades como a ampliação do quadro de horário, com o 6º horário, e comenta sobre a falta de certificação para os alunos, discordando da proposta do REM estar vinculada à ênfase nas áreas profissionais e não especificamente à formação para o trabalho.

Trabalhamos muito, trabalhamos muito, sabe? Inclusive, assim, visitas técnicas. Saíamos muito. Porque a quantidade de verba no início foi assim, absurda, absurda, absurda. Foi um programa muito caro. Muito caro pra não ter, esse final feliz. Esse final feliz é dar a esse menino uma formação técnica. Porque uma ênfase só, muitos não estão preparados nem para o mercado de trabalho. Nem quando saem da faculdade, que dirá quando simplesmente terminarem o segundo grau? Eles vão procurar serviço... (Depoimento de Morgana, 2015).

No seu ponto de vista, esse foi um dos equívocos da proposta do REM.

#### 4.2.2 *Silvana: Incentivo humano, financeiro, material (Professor: vocacionado)*

Encontrei a professora Silvana entre uma aula e outra na minha urgência em retomar o curso das entrevistas perdido pela falta de retorno das professoras aos meus e-mails. A professora de História é objetiva e de muita clareza nas respostas. Marcamos nos encontrar no entretornos, no horário do almoço de uma terça-feira.

No horário marcado, lá estava ela, corrigindo provas, organizando seu material, numa escola ainda com pouco movimento. Assim que esteve disponível, sugeri que começássemos e pedi que o fizéssemos em outro local. Então fomos a uma sala contígua, reservada à supervisão.

Silvana tem menos de 40 anos, é solteira, sem filhos e possui duas graduações, em História, concluída na Universidade Federal de Ouro Preto e a outra em Direito, pela Universidade Federal de Minas Gerais e possui uma Especialização. É professora efetiva na escola onde atua nos turnos da manhã e tarde. É formada há mais de seis anos.

Transparentemente objetiva, afirmou não ter atuado como professora das áreas de empregabilidade do REM e afirmou seu ponto de vista sobre o Projeto lá implantado no ano de 2012: “Foi tudo improvisado”.

Demonstrou muito conhecimento e entendimento do que se passou na escola desde a chegada da proposta do Projeto na chamada fase piloto. Não manifestou qualquer interesse em assumir aulas no Projeto e critica a escolha dos profissionais para a formação da equipe:

Não, foi... Foi um ato discricionário do diretor. Ele escolheu a equipe, e perguntou se as pessoas queriam, elas toparam e pronto! Não teve um processo... não me lembro dele ter, não me lembro mesmo dele ter chegado e falado assim se queria fazer parte da equipe ou não. Foi escolhida a equipe e depois a equipe foi apresentada. (Depoimento de Silvana, 2015).

Observadora, declarou seu envolvimento com as atividades desenvolvidas nas áreas de Empregabilidade, mencionando o Projeto Jovem de Futuro como um elo entre ela e o que acontecia entre seus alunos e o Projeto Reinventando o Ensino Médio, o que aproximou alguns professores na realização de trabalhos.

A aproximação da disciplina de História com as áreas da empregabilidade, no caso da professora com a Comunicação Aplicada, explica:

O CBC, né? Que eles estavam montando. Então estava bem mais próximos. Então foi bacana por isso. E, eu fiquei muito mais próxima da área de CA. Embora o Turismo, teoricamente fosse até uma área muito mais afim, mas, da História, mas a área da Comunicação foi mais próxima. Porque eu trabalhei muito com a professora de Arte quanto à professora de... que era no caso a era Cássia e a Ana Beatriz que eram professoras que davam aula de Comunicação (Aplicada). A gente trabalhou muita coisa junto, né? No primeiro ano. [...] A afinidade pessoal contou muito, nesse primeiro ano, é... E no primeiro ano, tinha a empolgação do Projeto. O Projeto era novidade, o Projeto parecia muito legal. O Projeto, apresentava um frescor muito grande. (Depoimento de Silvana, 2015).

Outra crítica da professora é quanto à definição dos professores por área afim e à falta de formação: “Se eu não tenho formação, como é que vou dar aula?”

Trabalhando com os mesmos alunos do REM e do Projeto Jovem de Futuro, seu envolvimento aconteceu naturalmente e comenta que “no primeiro ano as áreas ficaram mais próximas, inclusive o ensino regular e a empregabilidade. Foram mais próximos. Então tinha uma proximidade. Até porque os professores das empregabilidades estavam montando o currículo, estavam montando a grade, estavam montando quais eram as disciplinas, o que eles iam trabalhar”. (Depoimento de Silvana, 2015).

Destaca que o sexto horário na rotina do aluno era um grande problema, mas que abriu possibilidade de um ganho muito grande também.

Ressalvando que essa ampliação do turno impactou também na vida do professor, pois, sob seu ponto de vista, não considerou o vínculo de trabalho de vários profissionais com outras Redes de Educação. Embora não se enquadrasse nesse caso. E considera como erro a expansão do Projeto REM, sem que se tivesse experimentado o fechamento de um ciclo nas chamadas escolas-piloto.

Pergunto se para ela o REM não se apresentou como um Projeto, no seu ponto de vista, interessante, por não ter sido proposto como uma formação profissionalizante, ao que ela respondeu que o grande ganho foi o objetivo de oferecer uma formação cidadã. E me reporta o caso de um aluno que despertou para um talento descoberto a partir das atividades propostas no REM:

Então eles ficaram muito empolgados, os alunos ficaram muito empolgados. Então a gente... fez muita coisa aqui dentro da escola mesmo, a gente tem um aluno, mesmo, que ele era tido como aluno-problema que a gente descobriu um talento artístico nele, esse menino se desenvolveu muito. E ele é um orgulho pra mim até hoje. Então, a gente tem contato e ele fala assim: Olha, hoje eu sei quem que eu sou. O que eu sou porque vocês me abriram as portas... Então ele... (Depoimento de Silvana, 2015).

Com sua objetividade já mencionada, Silvana faz sua síntese sobre o REM de forma ampla:

Nós vamos oportunizar ao professor, por exemplo, numa pós-graduação na área? Eu vou remunerar o professor para isso? Você está fazendo o seu mestrado agora, mas você está sendo remunerada com a Bolsa. Tem como você estudar sem ela? Não tem. Não tem. Foi o que o Estado quis que nós fizéssemos. Que nós tirássemos coelho de cartola. Os professores construíram o CBC de forma heroica. Sabe? Se você for lá na Magistra, depois você vai lá e olha, não sei se você já teve a oportunidade de ler o CBC. Leia o CBC. Eles construíram o CBC do nada. Tiraram leite de pedra. E foi isso que foi feito aqui na escola durante os três anos. Com todos os revezes, com todos os problemas o que a gente conseguiu aqui foi muita coisa diante do que a gente não tinha. Aí, eu vi que (?) a gente trabalhou aqui no Projeto do Jovem do Futuro do Unibanco porque já estava todo estruturado. A gente seguiu direitinho as diretrizes que eles deram. E ainda assim, teve muita coisa que não deu certo, que deu errado. Aí, agora, assim, você prometeu aí pros alunos que vieram pro primeiro ano, foi prometido pra eles uma coisa e depois, nada. Aí você teve lá: no primeiro ano eles tiveram experimentado, chegou no terceiro ano foi escasseando... Terceiro ano: NADA. Os meninos que chegaram no 2º ano do Projeto, que entraram no primeiro ano do Ensino Médio, no segundo ano do Reinventando, não tiveram as mesmas oportunidades dos meninos. Aí os meninos que entraram no 1º. ano passado chegaram no segundo, o Projeto acabou. (Depoimento de Silvana, 2015).

Finalizamos a entrevista ainda com a sensação de que tudo havia sido dito com toda clareza e indignação que a professora não tentou disfarçar em momento nenhum. Ouvimos o

sinal anunciando o começo de novo horário. Silvana se despediu e com seu jeito determinado, pegou seu material e foi para a sala de aula.

#### 4.2.3 *Carina: aprendizado constante*

Formada pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em Educação Artística, com uma especialização, é uma professora jovem. Carina leciona há pouco mais de cinco anos, e trabalha em duas escolas. Leciona nos três turnos. É casada e tem um filho. Seu vínculo com a escola é por designação, embora já seja efetiva em outro cargo, em outra escola.

Seu nome foi mencionado pelos colegas entrevistados em referências positivas a seu trabalho nas áreas de Turismo e Comunicação Aplicada. Seu nome já fazia parte da relação de professores que me foi passada pela coordenadora. E eu tentava há tempos, me encontrar com ela.

Curiosamente, ela me contou que recebeu todos os e-mails que eu passei. No entanto, ela descartou todos eles por desconhecer o remetente e julgando se tratar de uma pesquisa de opinião com objetivo comercial e não acadêmico. Até ser esclarecida pela Glória Regina, coordenadora.

A professora de Artes tem um jeito muito calmo e paciente, conversamos na sala da supervisão durante seu turno de trabalho, em meio à movimentação escolar.

Contou que há sete anos trabalha naquela escola por meio de contrato de designação. É o seu segundo cargo. E assumiu aulas inicialmente da área de Turismo, em substituição a uma colega que, segundo ela, precisou se ausentar. Ficou pouco tempo, porque fora remanejada para a Comunicação Aplicada, área sob a orientação da professora Ana Beatriz.

A fala de Carina expressa muito mais o seu sentimento em relação a seu trabalho que qualquer pretensão de emitir julgamentos ou formular críticas a políticas educacionais ou metodologias de ensino.

Tomo sua fala como uma sincera manifestação de sentidos advinda de uma prática docente desejosa de realização, entendida aqui como um poder-fazer: “Então, eu só tive a oportunidade de fazer com eles o meu trabalho de verdade. Diferente de só professora de Artes, com uma aula semanal e ainda dar conta do currículo inteiro. E foi um trabalho mais profundo”. (Depoimento de Carina, 2015).

Em nossa conversa, Carina esteve imersa naquele contexto escolar que compreendeu os três anos de REM na escola e nos quais ele foi professora de todas as disciplinas da

Comunicação Aplicada. A sala de aula, a relação com os alunos e com os colegas de trabalho foram o centro de nossa conversa.

Ficou latente seu entendimento de que o REM foi uma oportunidade para expressão e valorização dos conteúdos de sua área de formação.

Questões como condições de trabalho, acompanhamento, preparação ou apoio para formação do professor, praticamente foram ignorados na entrevista. Carina menciona fatos e acontecimentos que diretamente interferiram em seu trabalho na escola, como o que chamou de “segregação total dos professores” e “até sabotagens aconteceram”, denunciando atitudes de resistência tomadas por colegas.

Eu quis saber se ela recebeu formação especial para realizar seu trabalho e citei a Magistra, a Plataforma Moodle e os cursos extraclasse. Ela nunca conseguiu acessar o fórum de discussões do Portal da Magistra.

A minha senha nunca funcionou [risos]. Aí, num desses encontros que a gente teve no Tauá e tal... O rapaz tentou abrir na hora... “Quando a gente voltar pra Belo Horizonte eu juro que abro pra você”. Aí eu estive lá na Magistra e: “Sinto muito, não é possível, não.” E aí ficou por isso mesmo. (Depoimento de Carina, 2015).

Ela disse que participou de três encontros para formação, mas que “não eram formações, eram encontros”. E que nesses encontros, “a gente percebia que cada escola estava fazendo um trabalho diferente. Porque cada um tinha interpretado aquilo da sua maneira...”

Embora tenha apontado dificuldades para a realização de seu trabalho nos três anos de REM em sua escola, aponta atividades desenvolvidas a partir do Projeto que considerou oportunidades que não eram oferecidas pelo curso regular.

### **4.3 Um outro lugar da docência no REM: professores orientadores de área**

No primeiro ano de implantação do REM nas escolas do Vetor Norte – Território Educativo, o Projeto garantiu a presença de um professor na função de orientador, entendido como o mediador entre professores e tutores com o propósito de criar e organizar um currículo de acordo com as experiências em cada escola.

Essa função só existiu nas escolas dessa fase e, portanto, a EE “Presidente Tancredo Neves” contou com o trabalho de Ana Beatriz, uma jovem professora de Língua Portuguesa, formada e com mestrado em linguística pela Universidade Federal de Ouro Preto. Ana Beatriz é professora há mais de dez anos, efetiva, e trabalha exclusivamente nessa escola há quase dez num cargo dividido entre aulas da manhã e da noite.

Dos professores remanescentes desse período, com a função de orientação no REM, somente a Ana Beatriz foi localizada. Essa função era compartilhada entre três professores, cada qual atuando numa determinada área da empregabilidade. A professora Ana Beatriz orientava e acompanhava a elaboração do currículo e os trabalhos na área da Comunicação Aplicada.

É desse lugar que ela nos reporta sua experiência no REM.

#### 4.3.1 *Ana Beatriz: Na verdade não é um projeto.*

A orientadora o foi sem que tivesse conhecimento prévio dessa escolha feita pela direção da escola. Por ocasião dos estudos para implantação do REM como Projeto Piloto na Região Norte onde está a EE ‘Presidente Tancredo Neves’, em 2011, Ana Beatriz, professora de Língua Portuguesa, participava do movimento grevista acontecido na Rede Estadual com duração de 112 dias. “Não tive muita opção não. Mas eles já enviaram o meu [nome] porque eles sabiam que eu toparia – e que eu fiz com muito gosto”. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015).

Recebeu todas as informações básicas e demonstrou ter compreendido a proposta do Projeto desde o princípio.

No seu entendimento, “trazer coisas novas, inserir coisas novas no currículo, isso é uma coisa interessante”. E em janeiro de 2012, junto com as outras escolas que aderiram ao Projeto, recebeu uma semana de treinamento na Magistra, depois de uma reunião geral de apresentação com os idealizadores do REM, na Escola Estadual “Donato Werneck”.

No seu ponto de vista, o tempo não foi suficiente para a “magnitude do que era o Projeto”, mas considerou bom. Foi nessa oportunidade que manifestou publicamente seu ponto de vista sobre a proposta:

Olha, na verdade não é um Projeto, isso é uma reformulação do Ensino Médio porque se fosse um Projeto, se fosse realmente piloto, ele ficaria nas 11 escolas e só depois de terminado ele se expandiria. Se vocês já estão dizendo que ele vai se expandir para mais 110 escolas ano que vem, e em 2013 ele vai para toda a rede, então isso já está definido, já tá posto. Isso não é um Projeto. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015).

Segundo Ana Beatriz, o primeiro ano foi muito bom. A escola contou efetivamente com muito recurso material e verba para implantação de laboratório de informática e para visitas técnicas.

No segundo ano, sentiram redução nas verbas e já no terceiro não tiveram mais recurso nenhum. O que, para ela, obrigou-os a usar mais a criatividade e ter mais liberdade para a experimentação. O período de experimentações apontado pela orientadora é

apresentado como um momento de criatividade e oportunidade e comenta a importância da tutoria oferecida pela professora Beatriz Bretas, da Comunicação Social da UFMG. Reportar as experimentações nos encontros quinzenais com a tutora é reconhecido por Ana Beatriz como enriquecedor, considerando o perfil da professora.

Através da tutoria, passou a compreender a proposta da comunicação a partir de duas vertentes que considerou: a questão da empregabilidade em si, de uma área científica e com mercado amplo; e o pressuposto da projeção pessoal.

Com esse entendimento, Ana Beatriz compreende que a Comunicação possibilitaria aos alunos uma visão mais ampla do mundo e de horizontes. Citando como exemplo:

[...] nós temos alunos que não foram para a área da comunicação, mas que ampliaram seus horizontes. Eu lembro que tinham duas alunas que o negócio era só fazer book para ser modelo, era a visão que elas tinham de futuro e de mundo. Elas descobriram o mundo da fotografia, não para ser modelo, mas sim como fotógrafas isso graças às disciplinas da Comunicação Aplicada então elas estão se tornando profissionais, tendo seu espaço. Algumas tiveram experiência com promoções de eventos. Nós temos um aluno que a gente fala que é a nossa vitrine, Lúcio Augusto, ele começou ganhando concurso de logomarcas na época pelo Projeto do Unibanco e como a gente ainda tava no primeiro ano da Comunicação Aplicada que foi o ano que começou, ele começou a empolgar com essa coisa e ele começou o primeiro emprego dele numa gráfica e foi entrando, foi entrando, ele casou, inclusive no final de semana passado, nos comunicou que ele está abrindo uma agência de comunicação visual. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015).

A tutora buscou parceria com outras instituições e ofereceu condições para o entendimento mais amplo do campo da Comunicação o que para ela, profissional de Letras, “foi uma descoberta”.

A lamentar? O tempo escasso. As reuniões com os tutores aconteciam a cada quinze dias num período de duas a três horas, apenas.

A organização da instituição pública foi apontada como um dificultador para o andamento dos trabalhos em equipe. Ana Beatriz comenta sobre a falta de tempo para o repasse do material produzido, discutido nos encontros com a tutora.

Outro ponto crucial foi a falta de licenciamento de professores das aulas regulares, de modo que pudessem se dedicar mais ao currículo do REM. Ou seja, alguns professores tiveram que se dedicar a dois conteúdos porque as disciplinas da área da empregabilidade foram assumidas para complementar o cargo de 16 aulas desses professores. Para Ana Beatriz, a pesquisa que cabia ao professor dentro do novo conteúdo a ser aplicado era mais ampla e mais trabalhosa. Não foi ofertada nem mesmo uma compensação financeira para os professores.

A falta de tempo para os encontros com a equipe de professores das áreas de empregabilidade foi indicada como fator de desmotivação para os professores do Projeto, o que afastava do ideal os demais.

E no ponto de vista de Ana Beatriz, seria necessário treinamento, formação também para os professores das disciplinas do Regular, para que fosse aberto um diálogo mais amplo na escola.

#### **4.4 O lugar da coordenação do Projeto na escola**

Essa função foi escolhida pelo diretor da escola, logo após a primeira reunião para conhecimento da proposta de implantação do Projeto. Glória Regina já era vice-diretora no turno da tarde e professora de Língua Portuguesa no turno da manhã.

Essa escolha fica claramente justificada em apenas algumas horas de permanência na escola, no dia de minha primeira visita para reconhecimento do espaço. Eu a reconheci pelo trânsito na escola. Em cada lugar que eu ia, me informavam que ela havia passado por ali. Ela estava no exercício de sua função de vice-diretora, num turno em que funcionam turmas de Ensino Fundamental.

Nesse dia, ela havia passado pela sala dos professores, resolvido um conflito disciplinar numa sala de aula, questões sobre a merenda na cantina, burocracia na sala da direção até ser interceptada por mim num dos corredores e por outros mais, alunos, funcionários. Atendeu a todos por ordem de prioridade.

Fomos para uma pequena sala, mais nos fundos da escola e lá pude me apresentar melhor, fazer minha proposta e iniciamos uma conversa que, embora não tivesse outra pretensão além de criar espaço para a pesquisa, terminou por me fornecer preciosos elementos para pensar meu trabalho naquele campo.

Estava diante de uma pessoa de personalidade forte, de muita determinação e conhecimento. Sentamos por alguns minutos, a portas fechadas e a conversa fluiu. Glória Regina falou com entusiasmo, transmitia uma seriedade risonha numa voz rouca aveludada. Abriu um armário e me disponibilizou todo o seu arquivo sobre o REM na Tancredo Neves. Pedi que não conversássemos mais, que deixássemos para outro momento porque eu precisava me inteirar dos fatos, além de gravar sua fala tão rica em informações.

Deixou que eu ficasse na tranquilidade daquela sala pesquisando aquele acervo e continuou seu trabalho pela escola. Ali fiquei o quanto quis, envolvida num material histórico muito bem organizado. Esse contato com a professora Glória Regina foi de suma importância

para a reescrita de meu projeto de pesquisa e dos primeiros capítulos submetidos posteriormente à Banca de Qualificação desse Mestrado Profissional.

#### *4.4.1 Glória Regina: A gente tem que ser antropófago*

Glória Regina é professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, efetiva em dois cargos na mesma escola. Ocupa a vice-direção do turno da tarde, desde a gestão anterior. Tem uma vasta experiência como regente e gestora, afinal já ocupou o cargo de direção em outra escola daquela mesma Zona Norte.

Optei por entrevistá-la formalmente após registrar o depoimento das demais professoras participantes do REM naquela escola porque Glória Regina tem um temperamento forte, decidido, um poder de síntese admirável aliado a uma capacidade de visão bem ampla. Com essas qualidades corria o risco de sofrer influência de seu ponto de vista, o que poderia afetar meu desempenho nas entrevistas com as professoras.

Concluo, de posse de todo material pesquisado, que essa estratégia foi acertada. Em todas as entrevistas concedidas pelas professoras, a própria Glória Regina é objeto de observação na condução de seu trabalho como coordenadora do Projeto. De alguma forma, o traçado de sua personalidade feito pelas colegas coordenadas me serviu como orientação na condução de sua entrevista.

Foi a única entrevista, das realizadas entre professores, que não aconteceu no interior da escola. Glória Regina estava licenciada do trabalho e me concedeu entrevista em sua casa. Essa licença, na verdade, justificava seu afastamento da escola em virtude de ameaça sofrida por indivíduo estranho à comunidade que invadiu as dependências da escola e foi reprimido por ela. Foi ameaçada de morte.

Na tarde da entrevista, estava com o marido, professor de História, e seus dois filhos adolescentes. Em sua casa a rotina transcorria normalmente e ela se dedicou totalmente à nossa conversa.

Dos envolvidos no Projeto pesquisado, Glória Regina é a professora mais antiga. Esteve no REM desde o recebimento do convite feito ao então diretor da Tancredo Neves, em meados do ano de 2011. E a aceitação ao convite por parte do diretor esteve vinculado à também sua aceitação. Numa demonstração da forte parceria existente entre os gestores da escola e, até mais que isso, como a própria professora informou, à sua já mencionada

experiência como diretora, que a envolveu na coordenação do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa<sup>26</sup>.

Deixou claro que gosta de trabalhar com projetos e foi essa sua resposta ao diretor:

Lembro que eu coloquei pra ele assim - que tudo que vem do estado a gente não nega, a gente aceita, a gente tem que ser antropófago<sup>27</sup>, né? Pega tudo, degusta, o que é bom a gente digere o que é ruim a gente regurgita. E eu falei “vamos embora, vamos tentar o que vai estar sendo feito” e ele propôs se eu estaria do lado dele. Falei “Ah! O tempo todo! Eu nunca me neguei estar do seu lado, então vamos”. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

Portanto, antes mesmo de ter início na escola, ela já sabia que seria a coordenadora. Aceitou sem saber exatamente o que era, mas tomou-o como desafio. Coube a ela coordenadora, e ao diretor da escola a escolha dos orientadores por área. Essa escolha se deu considerando o perfil de cada professor. E nessa fase, a orientação era de que participassem nas áreas de empregabilidade apenas professores efetivos.

Já no segundo ano de implantação, o leque de escolha dos professores foi ampliado com a orientação do Órgão Central para que também designados lecionassem as disciplinas das novas áreas. E o cuidado tomado ficou explícito na escolha de professores. Optaram por convidar aqueles que já conheciam a escola e cujo trabalho fosse reconhecido.

As dificuldades, tomadas por ela como desafios, foram pautadas em diversos momentos de sua fala. Numa reunião geral ocorrida na Escola Estadual “Donato Werneck”, o Projeto foi apresentado por seu idealizador e ela percebeu que algumas escolas, de início, já enfrentariam um problema: a falta de professores efetivos. O que forçou a primeira adaptação do Projeto à realidade das escolas. A partir do segundo ano de implantação, abriu-se, portanto, a oportunidade a professores designados.

---

<sup>26</sup> O **Escola Viva, Comunidade Ativa** é um projeto na área de Educação, com o objetivo de combater a violência nas escolas em áreas urbanas dos municípios mineiros, principalmente da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com o auxílio da comunidade. Foi criado pelo governo do Estado de Minas Gerais, em 2003, no governo de Aécio Neves, e é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação.

<sup>27</sup> Parafraseando o chamado Manifesto Antropofágico, “que propunha a ‘deglutição’ das estéticas estrangeiras, para reprocessá-las em expressões brasileiras e paradoxalmente originais, ou seja, assimilar (devorar) o que se considerava positivo para a formação da cultura nacional, simbolizado pelo Abaporu de Tarsila do Amaral, que representava a ideia de brasilidade pelas cores e elementos devorados do surrealismo nos seus traços exagerados”. Para Oswald de Andrade, um de seus fundadores, “o movimento antropofágico tinha como objetivo ‘assimilar todas as natimorfias tendências estéticas da Europa, assimilá-las elaborá-las em nosso subconsciente, e produzirmos coisa nova, coisa nossa’”. Santos, Fernanda Oliveira Filgueiras; Leonel, Mauro de Mello. A fome antropofágica - utopias e contradições. In: **Revista de Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo**, v. 1, Varia. São Paulo, 2012. Disponível em: <[http://www.each.usp.br/revistaec/sites/default/files/artigos-em-pdf/09\\_ed1\\_A%20FOME%20ANTROPOFA%CC%81GICA%20-%20UTOPIAS%20E%20CONTRADIC%CC%A7O%CC%83ES.pdf](http://www.each.usp.br/revistaec/sites/default/files/artigos-em-pdf/09_ed1_A%20FOME%20ANTROPOFA%CC%81GICA%20-%20UTOPIAS%20E%20CONTRADIC%CC%A7O%CC%83ES.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2014. .

No seu ponto de vista, uma das grandes dificuldades estava relacionada ao que chamou de “diferente”. Acredita que muitas escolas tenham expressado receio, insegurança em aceitar o Projeto pelo medo do desconhecido.

Em sua escola, o início do REM foi a partir “do zero”, em suas próprias palavras. Para que pudessem nortear o trabalho nas disciplinas da empregabilidade, formaram um grupo de pesquisa na própria escola, com a adoção de uma sala especificamente para os trabalhos referentes ao Projeto.

Coordenadora, orientadores e professores, a partir do que chamou de minuta ou esboço recebido da Secretaria de Educação, foram construindo o que se transformou no Currículo Básico Comum da Empregabilidade (CBC-E), adotado posteriormente pelas escolas da chamada fase de expansão, junto com o Plano de Curso também criado por essa equipe, ao longo do ano de 2012.

Mencionou o apoio técnico da equipe de professores da UFMG, contratados pela Secretaria de Educação para orientar a construção desses currículos, num trabalho de tutoria junto aos orientadores.

Foram três os tutores que trabalharam junto aos orientadores, divididos por área. Para entender melhor como era realizado esse trabalho de tutoria, Glória Regina contou que os orientadores das áreas de Comunicação Aplicada e de Turismo tinham encontros com seus tutores a cada quinze dias na própria escola. Os tutores eram itinerantes. Apenas a tutoria de Tecnologia da Informação era feita no Instituto de Ciências Exatas da UFMG.

Esses encontros tinham por finalidade a construção dos currículos com base no trabalho que, paralelamente, ia sendo desenvolvido pelo professor em sala de aula. Esses currículos foram sendo feitos a partir de tentativas, erros e acertos no dia a dia da escola. Segundo ela, esse CBC específico da empregabilidade foi disponibilizado pela Magistra na biblioteca virtual.

Além do trabalho de criação do currículo, apontado como uma dificuldade enfrentada pela equipe da escola, a administração das verbas, que no primeiro ano de REM foi bastante contemplativa, esbarrava na burocracia do próprio Estado, pois sua fiscalização era de incumbência da Inspeção Escolar da Superintendência Metropolitana C, essa totalmente alheia às regras do Projeto para administração e uso das verbas específicas para o REM. Situação que teve que ser discutida e orientada pela Secretaria.

A inspeção foi intensificada no ano seguinte, com a criação do NAPEM – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio. Segundo Glória Regina, a presença de inspetores era uma constante na escola.

A liberação de verbas para o REM no ano de 2012 para as onze escolas, no seu entendimento foi um contrassenso, pois, embora tenha sido suficiente para equipar a escola com mais mobiliário e equipamento de informática, armários, data show, som mecânico, câmeras, obras de adequações da escola, custeio de pesquisa de campo (transporte, alimentação), o montante era o mesmo para todas as onze escolas. Independentemente do tamanho da escola, do número de alunos e turmas.

No entanto, problema mais grave em relação às verbas foi sua redução ocorrida a partir do ano seguinte, 2013, até seu corte total no ano de 2014.

Perguntei sobre a inclusão do sexto horário na carga horária do aluno e as dificuldades advindas dessa novidade na rotina escolar. E, curiosamente, embora confirmasse que a dificuldade tenha sido marcante apenas no princípio, contou que um dos motivos alegados pelos jovens alunos se referia à fome que sentiam, já que não estavam acostumados a ficar sem se alimentar por um período maior, após o recreio. Outro fato curioso está é que a maioria dos 600 alunos do turno da manhã não tinham o hábito de merendar na escola. O que agravava a fome de muitos.

Segundo Glória Regina, não chegava a 200 o número de alunos que comiam a merenda oferecida pela escola. Por vergonha de sentar e merendar com os demais colegas. Como solução, ela própria sentava com todos eles no recreio e merendava na mesa do refeitório. Outra solução foi o oferecimento de um lanche leve entre o quarto e o quinto horário, como um leite.

E a resistência de alguns alunos trabalhadores foi solucionada com uma adequação especial de horário para eles, num entendimento com os patrões: dois dias eles saíam mais cedo, dois dias o patrão permitia que chegassem mais tarde.

Portanto, o REM foi sendo adaptado à realidade daquela escola num trabalho contínuo e em conjunto.

Sobre o papel do professor nesse processo construtivo na escola, Glória Regina salientou a importância e necessidade de se ter um trato especial nas relações de trabalho. Falou de seu papel como motivadora do trabalho e do respeito à liberdade do professor criar, fazer diferente e apresentar suas ideias para todos no seu exercício docente.

Considera que o único benefício que o REM trouxe ao professor foi o de proporcionar a “liberdade de dar o seu conteúdo, de botar as suas ideias pra todos [...]. De trazer, fazer com que o aluno se apropriasse da escola” (Depoimento de Glória Regina, 2015).

E considerando a oportunidade de formação integral, no sentido de fechar todo o ciclo do Projeto, interrogo sobre uma avaliação do processo. Dos três anos de REM, qual teria sido o resultado de todo o trabalho empreendido pela escola?

Glória Regina considera que o trabalho com o Projeto Reinventando o Ensino Médio mudou a relação do aluno com a escola. Como é uma professora que acredita e gosta de trabalhar com projetos, citou também o Projeto do Unibanco – Jovem de Futuro, ambos os projetos trouxeram a oportunidade aos alunos de se “se apropriar, sentir que a escola era deles. E onde eles tinham pessoas receptivas porque eles viam na gente, na coordenação, nos orientadores, os professores ali, eles tinham mais proximidade com os professores da empregabilidade do que com os outros”.

#### **4.5 Professores da Escola Estadual “Professora Alaíde Lisboa de Oliveira”**

Os professores da EE “Prof.<sup>a</sup> Alaíde Lisboa” que formaram o quadro de docentes do REM foram muito atenciosos ao disponibilizarem horários para participação nesta pesquisa, concedendo as entrevistas que instrumentalizam esta dissertação.

A escola, como referenciado no capítulo três, adotou a metodologia do REM na chamada fase de expansão, ocorrida no ano de 2013 quando o Projeto Piloto iniciado no Vetor Norte de Belo Horizonte ampliou-se para mais 122 escolas da Rede, por meio da Resolução no. 2.251 de 02 de janeiro de 2013.

A diretora da Escola, em nosso primeiro contato pessoal, demonstrou total compreensão da importância da pesquisa balizada no REM e nos apresentou Danielle, supervisora pedagógica, responsável pela coordenação do Projeto na escola em seus dois anos de implementação.

A partir da coordenadora, elencamos os professores que poderiam colaborar com a pesquisa. E assim, pudemos conhecer cinco deles, com quem estabeleci o primeiro contato por telefone ou por e-mail. Nesta escola, apenas uma professora não se disponibilizou por julgar que pouco teria a colaborar, justificando-se pela sua falta de sintonia com o Projeto.

Os demais, compreendendo os pressupostos do trabalho na abordagem do papel de atuação dos professores no contexto do REM, e independentemente de posicionamento pessoal, versaram sobre o tema em depoimentos individuais e distintos.

#### 4.5.1 *Carlos Antônio: Orgulho*

Professor de História, Carlos Antônio trabalha há quase vinte anos como professor e atua na escola há mais de três anos, dividindo seu dia de trabalho com mais outra escola da Rede Estadual. Não atuou nas áreas da empregabilidade, mas lecionou sua disciplina para os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Nosso local de entrevista foi a sala dos professores, entre os turnos da tarde e da noite. Carlos Antônio estava aguardando seu terceiro turno de trabalho, pois pela organização da escola ele teve que dividir sua carga horária entre turmas da tarde e da noite. De manhã, trabalha em outra escola da Região Metropolitana de Belo Horizonte e se locomove de ônibus. É solteiro e mora na Zona Sul da cidade.

Demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa e revelou grande capacidade de observação dos acontecimentos da escola. Embora a aparência séria e formal e o jaleco branco de professor que constituem uma representação do “docente à moda antiga”, Carlos Antônio é bem-humorado, dialoga com jovialidade e é conhecido de todos.

Durante o tempo que permanecemos naquela sala, à medida que chegavam outros professores e que transitavam alguns alunos, intercalávamos o diálogo para os acenos, os cumprimentos verbais, algumas vezes, aperto de mão.

Estava com um livro sobre a Ditadura Militar entre seu material de trabalho. Gosta de livros técnicos e leu mais de oito só no último ano.

Carlos Antônio é professor efetivo na escola e foi convidado para atuar nas áreas da empregabilidade, mas não aceitou. Não quis. Participou do primeiro encontro de apresentação do REM, ocorrido no Hotel Tauá, com duração de dois dias.

Fora indicado para atuar na área de Turismo. Durante a entrevista ressaltou que, embora não tenha optado por atuar nas disciplinas da empregabilidade, considera que tenha havido uma integração entre os professores do curso regular e os das novas áreas implantadas em sua escola.

Perguntado sobre a oferta de cursos ao longo dos dois anos em que o Projeto foi aplicado na “Alaíde Lisboa”, Carlos Antônio não soube informar. E sobre ele, ousou dizer, de acordo com seu entendimento que:

Assim, na verdade, na minha opinião, era um dos problemas sérios do Reinventando (falta de formação docente). Talvez o principal. Que era assim, um Projeto que quando você vai olhar no papel, muito interessante, muito bem organizado, mas na prática... quem tinha formação? Pra botar pra funcionar ninguém tinha formação específica. Ninguém. (Depoimento de Carlos Antônio, 2015).

Foram os comentários mais marcantes da entrevista com Carlos Antônio, que deixou transparecer certa satisfação por poder se expressar, opinar sobre um projeto naquela escola.

#### 4.5.2 *Cláudia Maria: Esperança*

Dois dias depois de minha conversa com Carlos Antônio, estive com Cláudia Maria, professora jovem, com pouco mais de 20 anos, é solteira, formada em Letras pela PUC-Minas, com bolsa financiada pela própria instituição. Trabalhou no turno da manhã na escola Alaíde Lisboa, no ano de 2013 como professora contratada.

Mantém vínculo com o Estado, ainda hoje, por meio de designação, atua em duas escolas e leciona há menos de 10 anos. Não faz parte do quadro de professores da “Alaíde Lisboa” este ano, mas atendeu à solicitação da vice-diretora Júnia e foi até a escola no final da tarde, por volta das 17 horas para essa entrevista.

Senti que a relação da direção da escola com ela e dela para com a escola é muito positiva. Ao longo de nosso contato, Cláudia Maria me fez me sentir muito à vontade, embora a tenha feito se deslocar e dedicar um tempo de seu dia para contribuir com minha pesquisa. Senti que ela também se sentia prestigiada por poder falar sobre essa experiência.

Encontramo-nos na sala dos professores, como na minha primeira entrevista na escola, mas dessa vez, não foi a melhor opção. A professora era recepcionada a todo momento. É uma colega querida e a todo momento era requisitada para abraços, cumprimentos.

Cláudia Maria atuou na área da Comunicação Aplicada por indicação da Coordenadora, na época, Júnia. Disse que os primeiros convidados foram os professores efetivos, mas que nenhum deles aceitou atuar nas novas disciplinas. Não participou de nenhum curso de formação e acha que talvez tenha sido convidada por ter formação em Língua Portuguesa, uma área que mantém afinidade com a Comunicação Aplicada.

Segundo ela, houve, no princípio, um encontro que chamou de curso de formação, do qual participaram todos os professores efetivos da escola. No entanto, nenhum deles optou por atuar no novo currículo. E, portanto, foi convidada e acabou “encarando”.

Cláudia Maria atuou no primeiro ano de implantação, com turmas do 1º ano e lecionava as três disciplinas. Acha que isso representou um grande esforço de trabalho porque

teve que se orientar por um plano que ela não soube afirmar se já se tratava do CBC-E da Comunicação Aplicada. Cadastrou-se na plataforma da Magistra:

Tinha como se fosse um fórum. Não sei como se chama, mas era parecido com um fórum. Se você tivesse dúvida poderia postar ou então um trabalho que você fez: ‘Ah... Esse trabalho é bacana... Vale a pena compartilhar com os outros colegas...’ Aí os outros colegas também postavam os trabalhos. Tinha essa troca de experiência. (Depoimento de Cláudia Maria, 2015).

Para ela, o que facilitou seu trabalho foi o conhecimento da área.

No seu ponto de vista, a área da Comunicação Aplicada não tinha “a ver” com a comunidade do Taquaril, público da escola:

[...] Eles mesmos comentavam: “Mas professora, Comunicação?”. Até os outros cursos mesmo, sabe? Eles queriam uma área que fosse mais voltada para o mercado de trabalho que eles iam atuar. Por exemplo: na época, eles comentavam comigo: “Ah... por que não tem curso de línguas? Por exemplo Técnico Administrativo, Secretariado?”. Acho que era isso. (Depoimento de Cláudia Maria, 2015).

Os alunos pensavam no primeiro emprego. Não houve uma escolha totalmente espontânea pela área da Comunicação, mas uma distribuição feita pela própria escola, em função da ausência de muitos alunos no Seminário para definição dos percursos. Em sua opinião, a maioria optaria pela área de TI – Tecnologia da Informação. Portanto, no seu ponto de vista, os resultados positivos que pôde apontar em suas turmas referem-se àqueles alunos que fizeram uma opção consciente.

Relatou o processo de montagem de uma Rádio-Escola, projeto que considerou mais relevante, motivada por uma das disciplinas denominada Comunicação na Prática.

Para o sucesso dessa implantação, tiveram a “sorte” de poderem contar com o empenho da própria Escola. Não receberam verbas específicas do REM para esse empreendimento.

Além da questão da proposta da área, salienta que o 6º horário, inclusão de mais um horário diário na grade de horários dos alunos - o que estendeu sua permanência por mais 50 minutos - foi um grande problema, além do fato de que as novas disciplinas não eram valorizadas para a promoção para o ano seguinte.

Para atuar como professora das disciplinas da empregabilidade, a professora acha que seria preciso ter formação na área de atuação. Considerou como apoio positivo, o Portal da Magistra para o compartilhamento de experiência entre os pares. Mas que faltou ao Estado ouvir a comunidade. E, no seu ponto de vista, se a própria comunidade não foi ouvida,

difícilmente os professores seriam, e arremata: “Quantas vezes eu já ouvi assim, a escola é para o aluno. Se o professor sai, que outro vem para o lugar dele. É mais ou menos isso, né? Você está aqui porque quis...” (Depoimento de Cláudia Maria, 2015).

#### 4.5.3 *Lúcia Helena: Acesso a cursos voltados para sua área de atuação (Paixão)*

Professora de Geografia, Lúcia Helena ainda atua na escola na sua área de formação. É designada e atuou no REM no ano de 2013 na área de Turismo, em substituição a um professor. Portanto, o curso estava em andamento.

Ela tem pouco mais de 40 anos, tem dois filhos e é formada pela FACIC - Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo, onde estudou com recursos próprios. Leciona há mais de 10 anos. Atualmente em duas escolas, pela manhã e à tarde, sendo uma delas a “Alaíde Lisboa”, ainda por regime de designação.

Para me atender, Lúcia Helena foi à escola antecipando seu horário habitual. À primeira vista, uma mulher tímida, de fala pausada e calma. Ponderou se, de fato, teria como contribuir com nossa pesquisa, já que atuou no REM apenas por seis meses. Reforcei que o próprio REM teve curta duração no Estado como um todo, sendo que ali, naquela escola, foram dois anos efetivamente. Portanto, um trabalho de seis meses certamente teria grande expressão.

Assumi todas as disciplinas de Turismo nas turmas de 1º e 2º ano no decorrer do ano letivo de 2014, quando já estava trabalhando na escola lecionando seu conteúdo específico – Geografia - desde o ano anterior.

Em sua fala, percebi que sua relação com a escola é muito harmoniosa, e suas atitudes demonstraram muita atenção e responsabilidade com as atividades que dizem respeito a toda a comunidade escolar.

Especificamente em relação ao REM, a professora me contou sobre o esforço feito pela escola para efetivar sua implantação e o que pôde observar sobre o processo de escolha dos alunos.

Atenta à organização da escola, reforçou o empenho da direção em envolver os professores em seus projetos e avaliar o trabalho no REM a cada quinze dias em reuniões com o grupo.

Sua inserção no grupo dos professores do REM não se deu por opção, mas por uma necessidade da escola e dela própria, como relatado:

[...] eu peguei no meio do ano. Porque aqui na escola teve uma fusão de turmas. Teve uma evasão de alunos, teve diminuição de turmas, e como designada, então, acabei perdendo minhas aulas. E como eu já era da escola, pelos critérios da designação, então eu entraria pras aulas de Turismo. [...] Era o que tinha. Não foi o que eu queria, né? Eu queria trabalhar com Geografia, mas apareceu na oportunidade, aí você se vê no meio do ano, desempregada, né? [...]. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Lúcia Helena fez um belo apanhado do que fora o REM em 2013, na perspectiva de uma professora atuante na escola, ministrando aulas de Geografia para as mesmas turmas que tiveram a inserção dos conteúdos da empregabilidade nos currículos. Numa demonstração de seu envolvimento com seu trabalho, com as propostas e atividades da escola.

Seu depoimento evidencia que essa atitude profissional a capacitou a atuar de forma positiva na área da empregabilidade, considerando a forma inusitada com que teve que assumir as turmas.

Sua vivência na escola, a relação com a comunidade, as reuniões pedagógicas e o diálogo com os colegas, além do reconhecimento de cada aluno do Ensino Regular foram pontos importantes para sua aceitação pelas turmas que optaram pelo Turismo no 1º e no 2º ano do Ensino Médio.

Ministrou todas as três disciplinas da área, num total de cinco aulas por semana, por turma, criando suas próprias estratégias:

Eram cinco disciplinas com uma aula cada uma. É, porque, na verdade, que professor que pegaria? O contrato de uma aula? (Justificando sua adesão). [...] deixei claro pra eles que era um caderno para cada disciplina. Eu deixei claro para eles: *Olha, eu estou aqui, mas é para a matéria tal...* A coordenadora me entregou os horários certinhos e eu seguia o horário certinho. Então, era assim:” *Hoje é tal disciplina.*” Então eles já entendiam isso. Eles sabiam diferenciar isso: hoje é essa aula, essa aula, essa aula... Foi uma vitória também, não é? Por que você ficar... mas assim, nunca passou de duas aulas, eu ficar, por exemplo, às vezes eu ficava duas aulas numa turma, duas aulas num dia. [...] Graças a Deus em momento nenhum eu os vi questionando. Talvez porque eles me conhecessem também de anos anteriores que eu fui professora deles, né? Nesse sentido, então, em momento nenhum, graças a Deus, sabe. Explicava pra eles. Eles só questionavam a questão da teoria mesmo. Era muita teoria e realmente o Turismo não tem como, é muita teoria. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Lúcia Helena não fez qualquer curso para atuar na empregabilidade. Toda informação que obteve foi por iniciativa e dedicação da coordenadora Júnia e daí em diante por sua própria iniciativa: “Recorria à Internet... Eu tinha uma amiga que era formada em Turismo, ela me orientava bastante”. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Perguntada sobre o apoio virtual da Magistra, a professora disse que não chegou a se cadastrar no Portal, havia conseguido fazer alguns acessos, mas não reconheceu material que atendesse às suas necessidades.

Teve acesso ao CBC-E que foi seu grande orientador: “Tanto que o CBC foi assim, foi meu plano, meu planejamento, meu guia. O CBC ajudou demais. Demais mesmo. Era simplesinho, muito simplesinho, mas foi uma base boa”. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Por iniciativa própria, a professora foi além, procurou uma agência de viagem no Shopping Boulevard, buscando pôsteres para os alunos analisarem em sala; foi à Belotur<sup>28</sup>, onde conseguia os folhetos, guias sobre eventos culturais e pontos turísticos que são distribuídos mensalmente. Além disso, peças midiáticas pesquisadas eram levadas para a sala de aula através de cópia em pendrive.

Lúcia Helena ressalta o papel desempenhado pela escola, como coordenadora e apoiadora das atividades docentes. Em sua avaliação, a professora comentou sobre a Feira da Empregabilidade realizada no final daquele ano e ressalta a sua admiração pela organização, apresentação e envolvimento dos alunos com a mostra realizada na área de Turismo. Toma isso como um momento emocionante para ela. E na sua avaliação geral, desabafa:

Você está entendendo? A partir do momento que o professor começou a entender a empregabilidade, a entender onde ele estava atuando. Porque ele não teve uma formação para aquilo, né? O professor formado pra atuar, seria um técnico, um curso técnico. E por que não exigiu professores capacitados, formados, profissionais? Por que o nosso era só pra dar uma base a eles do mercado quando eles formassem. Para dar um novo sentido ao Ensino Médio. Para evitar evasão. E aí o que acontece? Se trouxessem professores profissionais, aí seria um técnico, teria que ser um curso técnico, entendeu? Então assim, é por isso que nós não éramos formados. Quando nós começamos a entender a essência do curso Quantas vezes eu cheguei pra coordenadora: eu não sei se eu estou conseguindo... e ela: “Lúcia Helena, você está conseguindo sim. Você é uma ótima professora e o seu perfil é perfeito”. Então assim, ela levantava assim a autoestima e tal. E eu falava assim *beleza e tal*. E aí quando chegou no final do ano eu falei assim: *eu tô apaixonada com o curso*. Depois que passou aquele sufoco do começo. Talvez tenha sido a parte do medo. Eu acredito que com todos os professores foi isso. A partir do momento que você começou a entender ele, né? Aí... Então eu lamentei por ele ter terminado. Não por ter sido mais uma área pra você trabalhar, mas eu acho que seria uma formação a mais para os alunos do Ensino Médio. ((Depoimento de Lúcia Helena, 2015)

---

<sup>28</sup> Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte - Órgão oficial de Turismo do município, responsável pela promoção turística de Belo Horizonte.

#### 4.5.4 Roberto: *Constante interação professor/Aluno (Uma das maiores experiências de vida que já tive)*

Conversar com Roberto, jovem professor na casa dos 30 anos, com experiência de menos de cinco anos na docência, foi para mim um presente. Na tarde do dia 1º de setembro, dia de meu aniversário de nascimento, nem precisei esperar. Chegando à EE “Alaíde Lisboa”, na hora combinada, já me esperava, de bolsa a tiracolo e capacete na mão. Apresentamo-nos e Júnia sugeriu que conversássemos em sua sala, no andar superior. Teríamos mais silêncio.

Roberto é formado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa e registrou que foi bolsista do PIBID. Trabalha somente em uma escola estadual, no turno da manhã e não pertence mais ao quadro de professores da “Alaíde Lisboa”.

Continua como professor designado, atuando como professor de Física. Tem uma fala corrida, acelerada, mas coerente, coesa. Um jeito muito objetivo e concentrado. Em muitos momentos do pouco tempo de nosso contato, esteve completamente envolvido no assunto que nos aproximou.

Veio para esse encontro, no meu perceber, de “coração aberto”. Foram flagrantes as vezes em que teve que buscar na memória os fatos, as informações, demonstrando que nada tinha sido preparado, pensado, de antemão.

Roberto atuou na área de Tecnologia da Informação – TI, a convite da Direção da escola, afinal, ele tem formação técnica em Informática Industrial, que fez em Ipatinga, numa escola particular. Ele já tinha sido designado para lecionar Física. A proposta para atuar no REM surgiu em função da desistência de uma das professoras. Foi orientado a participar de uma chamada para designação na área e, não havendo mais ninguém, passou a ter os dois cargos na mesma escola: Física e TI, no ano de 2013.

No ano seguinte, continuou atuando como professor, com novo contrato também na área de TI.

Curiosamente, o professor relata sua própria experiência como estudante de nível médio para ilustrar a importância de uma orientação pedagógica para a escolha do percurso formativo do estudante, justificando a proposta do REM com o novo desenho curricular:

A ideia é maravilhosa! A ideia é muito boa, a ideia é muito boa que eu falo que aconteceu algo comigo que se eu tivesse tido a oportunidade de frequentar uma sala de TI, de Turismo não teria... Que eu falo o seguinte: quando eu fiz o primeiro ano, assim que eu fiz o primeiro ano, eu fui fazer um curso técnico, simplesmente fui fazer Informática, não tinha conhecimento da área, posteriormente que eu entrei na área, comecei a fazer o curso técnico... já até falei com você que eu desanimei com a área, falei assim, não é isso que eu quero, não quero trabalhar nessa área, mas eu vou formar e acabei formando. Tanto que depois optei na minha graduação, optei por uma área completamente diferente. (Depoimento de Roberto, 2015).

Observa, não obstante, que muitos professores não apresentavam conhecimentos mínimos para o trabalho proposto pelo REM, que no seu entendimento: “A ideia era o menino ter noção sobre aquilo, só que não a noção mais aprofundada do conteúdo. E consequentemente descobrir: ‘é um campo, é uma área que eu gosto? É uma área que eu pego, acabando o 1º, 2º, o 3º ano? Eu vou fazer uma graduação, uma Tecnologia da Informação?’ Ou poderia, dentro, no meio do curso falar assim: ‘não gosto, a informática não é minha área’”. (Depoimento de Roberto, 2015).

Notou, no entanto, que sua formação técnica ajudou a ministrar as aulas na área de Tecnologia da Informação, deixando claro que não seria preciso uma formação específica para isso. Mas reconhece que ter conhecimento da área em que está lecionando é um fato importante. Relata ter compartilhado suas experiências com professores que sequer eram usuários de ferramentas tecnológicas:

[...] o que eu notei principalmente nos encontros que nós tivemos, que muita coisa, muitos professores pegaram essas disciplinas meio de gaiatos, a coisa caiu no colo deles. E muitos não sabiam. Eu lembro até a história isso é fato mesmo, num encontro no Tauá, no segundo encontro nosso, foi relativo ao ano passado. Que uma professora falando que ela mal, mal sabia ligar o computador e dava aula de TI. Dava aula de TI! (Depoimento de Roberto, 2015).

Perguntado sobre a formação em serviço, o professor reportou um encontro presencial promovido pela Magistra no Hotel Tauá. Sobre esse encontro, afirmou ter se tratado de um momento para compartilhamento de experiências nas diversas escolas. Esse encontro contemplou dois momentos: um primeiro mais geral e um segundo com agrupamentos por área.

Sobre os encontros virtuais através da Plataforma da Magistra, confirmou seu acesso, mas entendeu como um momento também para compartilhamento das experiências, não havendo um “link” para resolução de problemas ou para orientações pedagógicas.

Numa comparação com as escolas da área piloto, que vivenciaram o REM em 2012, Roberto sugere que as dificuldades que ele viveu tenham sido até menores já que pôde contar com um plano orientador que “era bem básico, foi uma noção, porque CBC é bem mais detalhado. Eu acompanho. Eu dou aula de Física, dou aulas de Biologia, Química. Você tem o CBC todo detalhado, as temáticas, todos os eixos que você deve trabalhar com os alunos...”. (Depoimento de Roberto, 2015).

Outra observação do professor foi quanto à função do NAPEM – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio, entendida por ele não como uma orientação pedagógica, mas burocrática.

Uma característica do professor, reconhecida por ele, diz respeito à sua própria subjetividade, ao modo como sente o trabalho e os desafios deve advindos. Comenta sobre sua “teimosia” e seu autodidatismo que o levaram a pesquisar antecipadamente sobre os conteúdos de que não tivesse domínio:

Eu até brincava com a minha supervisora, Júnia, que a gente era mais próximo, ela era coordenadora dentro do Reinventando. Eu até brincava que me dava muita preguiça, os fóruns, muita coisa assim, inútil para mim, na minha opinião. Tinha atividades lá que eles passavam, parecendo coisa para menino de 4º ano, 4ª série. Então, eu pensava comigo: você vai dar uma atividade pra um menino desses aqui. Um menino de 1º ano, qual era a ideia? Sempre falavam pra gente, nos encontros: é você tentar aproximar o menino, chamar a atenção do menino de alguma maneira... tá? (Depoimento de Roberto, 2015).

#### 4.5.5 Renato: *Questão ética*

Formado em Filosofia pela PUC-Minas, há pouco mais de três anos, o professor Renato leciona em duas escolas da Rede Estadual. Na EE “Alaíde Lisboa” está há quase dois anos, na condição de designado. Tive a oportunidade de conhecê-lo numa das minhas primeiras visitas à escola e numa das tantas conversas informais que mantive na sala dos professores, ele me contou que a motivação para ser professor nasceu dentro de uma escola onde ele já trabalhava. Era porteiro.

O professor Renato se disponibilizou a cooperar com esta pesquisa, embora não tenha atuado no REM. Marcamos um encontro no intervalo entre os turnos da manhã e da tarde. Ficamos no laboratório de Ciências pela comodidade do silêncio. Foi durante a entrevista que soube que ele não atuara no REM.

Para início da conversa, deixou claro que a implantação do REM na EE “Alaíde Lisboa” envolveu todos os professores. Reportou sua experiência nessa escola no ano de

2013. No ano seguinte, trabalhando em outra escola, na cidade de Ibirité, teve a mesma experiência atuando da mesma forma como professor de Filosofia do Ensino Médio.

Em 2013, vivenciou a organização da escola com a apresentação do Projeto no Seminário de Percurso, logo no início do ano letivo. Em 2014, em Ibirité, foi convidado pela outra escola, mas não aceitou. Perguntei o porquê da negativa, ao que ele respondeu que não teria tempo para se dedicar pesquisando sobre um conteúdo que ia além de sua área de formação.

Trabalhando em duas escolas que experimentaram o Projeto no curto período de dois anos, o professor observou a experiência de implantação em contextos diferentes e comentou sobre as dificuldades enfrentadas pelos colegas das áreas da empregabilidade.

Comentou sobre as dúvidas e incertezas dos professores que optaram pelas disciplinas da empregabilidade, mas que houve um movimento muito interessante por parte desses professores no sentido de buscar as informações, buscar recurso pedagógico para a realização de seu trabalho no novo currículo.

Viu esse movimento, sobretudo, na EE “Alaíde Lisboa” e destaca o empenho da coordenadora do Projeto que, inclusive, criava as condições para que todo o corpo docente do turno da manhã compartilhasse do planejamento e discussão dos “dois currículos”.

Em sua fala, deixou muito claro o empenho da escola em envolver os professores no REM.

Pude perceber que o professor, mesmo na posição de quem tenta manter um distanciamento, fora envolvido no processo de implantação da nova metodologia, estimulado pela coordenação pedagógica da EE “Alaíde Lisboa”.

E mais, a organização imposta para a implantação do REM, inevitavelmente, interferiu na rotina de trabalho de todos os professores dentro da escola, na medida em que estabeleceu o acréscimo de mais um horário na jornada diária do aluno.

Embora os direcionamentos estabelecidos no Caderno de Orientações, tenham sido explícitos quanto às formas de organização das disciplinas para o sexto horário, não foi incomum o desagrado de alguns professores com o quadro final.

É, eu não estava dentro do Projeto, mas eu tinha, por exemplo, um sexto horário, no primeiro ano. Filosofia no sexto horário! Uma aula por semana... É, justamente porque o REM entrou na grade assim, em horários diferentes, não só nos últimos horários. Aí... ..no sexto horário. É o que eu achei também que acrescentou muito por causa disso porque você joga Filosofia para o sexto horário, os meninos já ficavam enfurecidos por causa do sexto horário. Essa ideia de sexto horário. E tinha problema com isso... (Depoimento de Renato, 2015).

Dessa forma, pontuou o incômodo para o professor o acréscimo de mais um horário por dia, não que isso representasse aumento na jornada de trabalho, mas na extensão do turno e na distribuição da sequência das aulas.

O complicador estaria no fato de que o aluno, já mais cansado, mostrava-se indisposto de assistir à sexta aula do dia.

Em relação aos alunos, Renato foi mais um professor a observar a reação negativa por parte deles, mas analisa:

Por que começou com o primeiro ano (turmas do primeiro ano). Mas o segundo não tinha. Aí saíam no quinto horário. Mas o primeiro ano ficava todos os dias até o sexto horário. [...] “Aí, como o adolescente gosta de... é próprio da adolescência mesmo de levar vantagem, precisa assim ter uma educação - eu creio que o primeiro ano ainda está recebendo essa educação agora - que é aprender a esperar sua vez, buscar conhecimento de tudo que ele aprendeu no fundamental, no primeiro ano é que ele vai concretizar isso. Então o primeiro ano é muito difícil por isso, porque o aluno ainda está meio assim... É igual com relação à minha matéria, Filosofia no primeiro ano é praticamente, não vou dizer assim, um fracasso, mas é um “fracasso” assim que você vai tentar passar o máximo possível aquilo vai surtir efeito - não é um fracasso no termo de não ter valor. Aí quando vai chegando no segundo ano, os meninos vão aceitando, vão entendendo, compreendendo mais. No terceiro ele já começa a ter uma maturidade, né? Pra entender a disciplina. Mas no primeiro ano, eles estão muito assim, é aquela questão da competição: “eu sou melhor que o outro. Porque que ele teve uma oportunidade e eu não tive... Então o que eu vou fazer, já que os meninos do segundo e do terceiro vão sair mais cedo, eu vou dar um jeitinho de sair também. Porque eu estou levando vantagem, estou conseguindo escapar”. (Depoimento de Renato, 2015).

Embora não tenha assumido nenhuma das disciplinas da empregabilidade, alegando inclusive questão que chamou de ética: “Eu estaria passando por cima dos meus princípios e até de minha formação em Filosofia...”, reconhece o empenho dos colegas que ministraram as novas disciplinas, ressaltando o problema da falta de recursos para o melhor desempenho dos trabalhos.

E sobre a aceitação do Projeto pelos alunos, comenta que “houve uma sede dos alunos, assim, um quero mais”, mas percebeu que a escola não tinha mais o que oferecer. Portanto,

uma boa parte dos alunos, ao final do ano, aceitou a proposta do REM e perguntava: “Quero mais. Cadê?”.

#### **4.6 O lugar da coordenação do Projeto na escola**

Foi através da coordenadora do REM, atual vice-diretora da escola, que meu percurso de entrevistas foi elaborado. O contato com professores foi inicialmente feito por ela ou através de telefone ou através de e-mail, com todos os professores que quisessem colaborar. Depois desse contato, encaminhei o meu convite e fomos marcando datas para as entrevistas.

Em todas as entrevistas, Júnia era presença na escola e, muitas vezes, buscava o melhor local para a realização dessa entrevista. Observando sua relação com o trabalho, pude compreender a citação recorrente de seu nome nas entrevistas, por sua dinâmica nas múltiplas demandas cotidianas.

A pessoa, na figura da vice-diretora daquela escola, transitava em todos os espaços e respondia a várias demandas em curtos trajetos que fazia e ao mesmo tempo. Assistindo à sua rotina de trabalho, entendi a organização das informações que me prestara quando de minha primeira visita àquela escola. Ela tinha domínio de seu trabalho e muito conhecimento daquele contexto.

##### *4.6.1 Júnia: Ficou uma lacuna*

A coordenadora do REM na EE “Aláide Lisboa” tem uma jovialidade tanto na voz quando nos gestos. Ela me foi apresentada pela diretora da escola logo no primeiro contato que fiz, pessoalmente, numa tarde de pouco movimento para aquele turno.

Ela entrou na sala da direção onde eu estava e cuja porta, constatei posteriormente, permanece aberta todo o tempo. Júnia é supervisora pedagógica e exercia essa função quando foi convidada a coordenar o Projeto em sua implantação. Foi-me apresentada como vice-diretora, função que passou a exercer, como me foi esclarecido, na desistência de uma das vices da escola.<sup>29</sup>

Dessas gestoras, recebi uma acolhida que posso dizer afetuosa pela tranquilidade e disponibilidade a mim dispensadas. Minha primeira impressão foi de que ali havia uma parceria bem sintonizada.

---

<sup>29</sup> Nessa fase, é bom esclarecer, que uma das condições impostas pelo REM a todos os que assumissem a coordenação do Projeto, era a de que, na excepcionalidade da falta de quaisquer vice-diretores da escola, o coordenador do REM assumiria esse cargo. Foi o que aconteceu na “Aláide Lisboa”.

Intencionalmente, essa primeira visita tinha como estratégia “preparar o terreno” para a pesquisa e me adequar ao ritmo e dinâmica da escola. Minha solicitação para pesquisar a escola foi recebida com muita seriedade e aceitação, na compreensão de que ali, de fato, teria acontecido um trabalho expressivo com O Reinventando o Ensino Médio. A partir de então, meu contato passou a ser firmado exclusivamente com a Júnia, coordenadora do REM nos dois anos de efetiva implementação na escola.

Optei por deixá-la como última entrevistada com o objetivo de perceber a relação estabelecida entre professores e coordenadora no desenvolvimento dos trabalhos na efetivação do Projeto REM. Conhecer a coordenadora na visão dos coordenados.

Essa estratégia nos proporciona uma visão ampla do REM enquanto trabalho coletivo no interior da escola, na relação entre os profissionais das áreas das empregabilidades e no modo como a coordenação dialoga com seus coordenados. Ao mesmo tempo, estar primeiro com os professores me exigiu um estudo aprofundado das informações que esses me traziam. A partir disso, pude formular questões que na entrevista com a coordenação poderiam ser elucidadas.

A partir dos professores, questões como cursos de capacitação, relações entre os pares na escola, realidade social da comunidade do entorno da escola, orientação curricular, seminário de percurso, por exemplo, exigiram esclarecimentos que puderam ser fornecidos pela coordenação.

Nas entrevistas com a equipe coordenada por Júnia, emergiram questões enigmáticas quanto à formulação de um CBC específico para as áreas das empregabilidades implantadas na escola, a saber: Comunicação Aplicada - CA, Tecnologia da Informação - TI e Turismo.

As informações sobre o currículo mínimo dessas áreas foram superficiais e incertas. Por esse motivo, uma das primeiras questões de que tratamos em nossa entrevista com Júnia foi sobre a diretriz curricular apresentada aos professores.

A coordenadora frisou muito a questão da falta do que ela chamou de “Norte” para o trabalho nas disciplinas de Turismo, principalmente, o que correspondeu às inquietações da professora Lúcia Helena. E relatou o esforço que empreenderam na escola, no ano de 2013, para a seleção de habilidades que deveriam ser trabalhadas em cada área.

Segundo ela, as escolas da fase Piloto haviam construído o que chamou de proposta curricular, que era disponibilizado pela Magistra. Ressaltou o grande apoio das propostas curriculares para às áreas de TI e de Comunicação Aplicada, mas faltou para a área do

Turismo. Comenta que as propostas ajudaram, mas que careciam ainda de mais estudo, mais aprimoramento.

Júnia fez um apanhado das formas adotadas para a formação da equipe de professores que atuariam no REM, em 2013 e em 2014, evidenciando as dificuldades para a implantação e o efetivo desenvolvimento do Projeto na escola. Comentou sobre o “leque de contratações (de professores) muito aberto. Então podia ser professores de N áreas atuando dentro...”. Aponta como problema o direcionamento que cada professor seguia em curso, tendendo a focar o conteúdo de sua própria área de formação nas disciplinas da empregabilidade.

Com a orientação publicada em 2014, redefinindo o perfil para o docente do Ensino Médio Regular atuar no REM, Júnia julga que houve limitação do acesso tão amplo, mas que, ainda assim, exigiu um estudo e acompanhamento do trabalho dos novos professores na empregabilidade.

Um fator relevante para um resultado positivo do REM na escola estaria também ligado, segundo ela, à forma como a escola se organizou para a distribuição das disciplinas da empregabilidade. Nesse quesito, muitos elementos foram considerados e conjugados, entre eles o número de alunos matriculados, o número de turmas, o número de aulas por disciplina.

Júnia esclarece que, de acordo com o número considerado grande de turmas, caso particular de sua escola, foi possível o fechamento de cargos completos apenas com disciplinas da empregabilidade. Foi o caso, em 2013, da professora Cláudia Maria, na área da Comunicação Aplicada e do professor Roberto, da área de TI no ano de 2014.

Segundo ela, esses professores lecionavam todas as disciplinas de suas áreas, o que exigiu uma habilidade considerável desses profissionais. No entanto, para essa escola, esse modelo de organização deu certo e afirma que foi considerado o mais viável considerando a organização de cargos.

Analisando outras formas de distribuição de aulas ocorridas na escola, em função das áreas de empregabilidade, afirmou que alguns cargos tiveram que ser organizados mesclando disciplinas do Regular com as do REM para completar o cargo, e nessa condição, salienta que para o Projeto e para o próprio professor, em muitos casos, isso foi um dificultador.

[...] eu identifico assim, claramente como coordenadora: Onde não rendia muito era exatamente aquele professor que foi de certa forma, obrigado a pegar aquela complementação de aula porque já tinha um outro emprego, ele só podia naquele horário. Então o que sobrou, entre aspas foram as empregabilidades, para fechar o cargo e eu, como coordenadora via claramente a diferença de trabalho nessa situação. (Depoimento de Júnia, 2015).

Falou sobre a dificuldade de encontrar professores para compor o quadro de professores do REM que, embora estivesse aberto para professores designados, esbarrava em importantes detalhes referentes a regras para contratação de professores que são alteradas a cada ano.

A coordenação e a equipe de professores da EE “Alaíde Lisboa” planejava e organizava os trabalhos nos chamados horários de módulo. Júnia se reunia com cada professor individualmente nos módulos avulsos que ela chamou de “janela do professor”. E além desses momentos, havia os encontros coletivos. Segundo ela, esses momentos coletivos aconteciam pouco, sobretudo em 2013 quando ela teve que se desdobrar para atender o Projeto nos três turnos da escola, mas aconteceram sobretudo para organização das feiras da empregabilidade, que ela cita como atividade exitosa.

Nos módulos, portanto, os professores compartilhavam suas experiências e recebiam as orientações da coordenação. Fora do ambiente de trabalho, o contato dos professores para compartilhamento de dúvidas e experiências deveria acontecer na Plataforma Virtual da Magistra, relação assim descrita por Júnia:

[...] teve a Plataforma Moodle, pela Magistra que eu considero que foi um fracasso. O retorno era difícil, o acesso era difícil. E, assim, eu acho que não funcionou. Era uma capacitação pra acontecer on-line e eu acho que ela não teve o alcance que ela deveria. Não atendeu ao objetivo de realmente capacitar o professor de tá dando um suporte... (Depoimento de Júnia, 2015).

Cita o que chamou de formação inicial ocorrida no Plug Minas<sup>30</sup> para expansão do Projeto, ocorrido em 2013, e do qual participaram gestores e alguns professores da escola que aventavam a possibilidade de assumir disciplinas da empregabilidade naquele ano.

Depois desse encontro, menciona um curso no Hotel Tauá, nesse mesmo ano, para professores interessados pelas áreas da empregabilidade. De sua escola foram todos os professores que já estavam atuando no REM.

Finalizando, falou sobre o que foi o REM experimentado de forma inconclusiva na sua escola, e comenta sobre sua “dificuldade de encarar os meninos” que fizeram o percurso curricular proposto pelo Projeto durante dois anos, mas não tiveram garantido seu direito à

---

<sup>30</sup> O PlugMinas – Centro de Formação e Experimentação Digital é um projeto do Governo de Minas Gerais dedicado à juventude. Ocupa uma área com cerca de 70 mil metros quadrados no bairro Horto, região leste de Belo Horizonte. E oferece seu espaço para atividades de seus colaboradores como a Secretaria de Estado da Educação para cursos. Cf. Plug Minas - Centro de Formação e Experimentação Digital. Disponível em: <<http://www.plugminas.mg.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

terminalidade. Esses “meninos” permanecem na escola no ano de 2015, completando o 3º ano, no Regular.

A coordenadora disse sentir o incômodo de não ter uma explicação para o rompimento desse percurso. Para ela, mesmo que alguns alunos tivessem sentido apenas alívio pela extinção do 6º horário, outros sentiram que ficou uma lacuna.

Para ela, a experiência no REM é analisada sob três pontos de vista: do operacional, como uma luta; do pedagógico, como um ganho para os alunos; e do profissional, como um ganho para todos.

Júnia concatenava as ideias de uma forma que causava a impressão de que estava revivendo as situações. Sem me encarar, lançando um olhar para o alto de uma janela, finalizou a entrevista com uma frase de efeito, sintetizando seu sentimento em relação ao fim do Projeto: “Fica uma sensação de vazio”.

#### **4.7 Outros sujeitos, outras referências**

No processo da pesquisa, sentimos necessidade de saber como ocorreu a implementação do REM. Algumas expressões como “etapa piloto” e “fase de expansão”, trouxeram à tona o fato de que a implementação do REM foi vivenciada de maneira singular pelas escolas pesquisadas. A referência que gestores, professores, coordenadores faziam à equipe do Órgão Central, nos impulsionou a buscar o contato com esses sujeitos e órgãos (ou instituições) que eram referências.

##### *4.7.1 Magistra - A “Escola da Escola” e a formação docente*

A primeira das referências, mencionada sobretudo pelos professores que atuaram no REM, a Magistra<sup>31</sup>, evidenciou, antes de mais nada, a disposição e o anseio docente por informação, conhecimento e orientação pedagógica para aprimoramento de seu desempenho no Projeto. Criada paralelamente ao REM, a Magistra ganhou notoriedade entre os professores em todos os três anos de vigência do Projeto. A Magistra foi criada com o objetivo de agregar as formações continuadas do Governo do Estado que aconteciam pulverizadas. Como o REM necessitava de formações continuadas, o diálogo se tornou quase

---

<sup>31</sup> Escola de Formação e desenvolvimento profissional de educadores de Minas Gerais criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Tem como objetivo promover a formação e a capacitação de educadores, de gestores e demais profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica. Cf. Magistra. A escola da escola. Página Inicial. Institucional. O que é a Magistra. Disponível em: <<http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra>>. Acesso em: 15 de z. 2014.

que obrigatório, não significando, entretanto, que sua criação tenha se dado em função do Projeto.

Portanto, como instância formativa para professores, a Magistra é também citada como “instância geradora de cursos e receptora de demandas das escolas...”, (Caderno do REM, P. 8) o que nos leva a pesquisar sobre sua função na preparação e formação docente, pouco explicitada nas limitadas publicações do REM, mas é assim referenciada:

[...] desempenhando um papel fundamental no Projeto Reinventando, seja enquanto proponente direta de cursos, seja como enquanto escuta qualificada das demandas de formação provenientes da rede de profissionais da educação no Estado de Minas Gerais, no campo do conteúdo e no campo das estratégias inovadoras de ensino. (Caderno do REM, P.8)

Além de se propor a “Garantir aos professores, gestores e demais profissionais da educação instâncias de formação permanente” (Caderno do REM, P.8), a Magistra é apresentada como instrumento que viabiliza a efetivação do Projeto REM de forma pluralizada e participativa. É entendida, inclusive, como a única maneira de realizar a expansão e universalização do REM de maneira qualificada.

A preparação docente para o entendimento do Projeto, mais especificamente ainda para a ideia de inovação posta como empregabilidade, não fica evidente, nas falas dos professores, ao ser relacionada à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissionais dos Educadores – Magistra.

A partir de tais referências, tomamos como campo de pesquisa os arquivos do prédio da Magistra, na Av. Amazonas, 6.000, no bairro da Gameleira, em Belo Horizonte e como sujeito no processo de formação docente, a partir dessa instância, sua diretora.

Uma entrevista gravada e transcrita foi o que tornou possível conhecer, por meio das palavras da diretora da Magistra, o papel da instituição na formação dos professores do REM.

A formulação dessa entrevista foi baseada nas dúvidas acumuladas no percurso da pesquisa, decorrentes das falas dos professores. Sem perder de vista que, como professora do REM, vivi as mesmas incertezas e dúvidas quanto à função da Magistra na nossa formação em serviço para atuação no Projeto.

A professora Ângela Dalben, foi diretora da “Escola da Escola” durante sua existência, por ela contada em dias, mais precisamente 1000. Do propósito de sua criação à sua relação com o Projeto, a professora me informou sobre o incentivo dado pelo Governo Federal,

através do Ministério da Educação para a criação de centros de formação pelos estados, a partir do PDE<sup>32</sup>.

Segundo ela, o REM e a Magistra foram projetos que surgiram paralelamente e foram idealizados por equipes distintas. Sua função era atender aos educadores da Rede Estadual e, de maneira especial, efetivou o trabalho do REM de duas formas: com o acompanhamento de grupos focais nas três áreas da empregabilidade implementadas na primeira fase e na segunda fase através de discussões sobre materiais produzidos por essas áreas.

Menciona a dificuldade de realização desse trabalho considerando que o Projeto era concebido e implementado simultaneamente. Especificamente se ligava ao REM nos assuntos referentes às áreas da empregabilidade para o qual estabeleceu parceria com a UFMG para o trabalho que conhecemos na escola pesquisada “Presidente Tancredo Neves”, como tutoria, com a finalidade de dar apoio à criação das bases curriculares por área.

Outra relação da Magistra com o REM foi estabelecida através da realização do que chamou de “eventos de imersão” dos professores do Projeto. Aqui compreendido, pela fala dos professores, como os encontros formativos ocorridos no Hotel Tauá. Além de oferecer duas modalidades de formação: presencial e a distância.

Menciona a equipe de apenas 30 pessoas integrantes da Magistra. Desse contingente, 20 estariam aptas a tomar frente nos trabalhos de formação. Todos trabalhando em regime de colaboração para atender às demandas de todo o estado, não apenas às demandas do REM.

No que dizia respeito aos professores das escolas inseridas no REM, enfatiza sua participação ativa especialmente nesses eventos de imersão, em que professores das diversas escolas compartilhavam experiências de sala de aula. Essa ação também era oportunizada virtualmente, através dos fóruns cuja responsabilidade estava a cargo dos coordenadores das áreas, e explica que a precariedade no uso dessa ferramenta foi resultado da falta de recursos para a contratação de pessoal capacitado para o trabalho de tutoria.

Outro fato complicador para o uso adequado dessa tecnologia de ensino e trabalho a distância foi a falta de uma cultura entre os docentes de se utilizarem dessas ferramentas, a falta de habilidade. E capacitar para esse acesso demanda tempo.

---

<sup>32</sup> O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

O ritmo acelerado dos trabalhos, a adequação aos tempos da escola e do próprio docente foram fatores que dificultaram a proposição de alternativas para melhor funcionamento dos fóruns virtuais.

A Magistra ganhou destaque em todas as entrevistas dessa pesquisa, trazendo à tona as dúvidas e necessidades dos docentes do REM de uma orientação pedagógica. As áreas da empregabilidade foram o alvo da Magistra nas discussões e estudos, junto a pesquisadores da UFMG e da PUC-MG, para a produção de material formativo, tanto para professores quanto para alunos. Esse movimento aconteceu efetivamente durante os dois primeiros anos do REM, com as 11 escolas da chamada fase de implantação e as 122 da fase de expansão.

#### 4.7.2 *Órgão Central – Equipe de trabalho*

A segunda referência tem a ver com o caráter fundante do Projeto, que exorbita e, aliás, antecede o espaço escolar onde enfim ele se realiza com contradições, polêmicas, resistências, deficiências e impropriedades. É o lugar outro, o de sua concepção, de sua idealização, sua “fase embrionária”.

Nesse percurso de pesquisa, cuja largada foi empreendida a partir de onde os primeiros passos do Projeto foram dados e cujas marcas ficaram evidentes nas ações executadas pelas escolas do Vetor Norte, uma instância superior é referenciada pela coordenadora da EE “Presidente Tancredo Neves” sem nos esclarecer sua identidade, mas que nos remete de maneira indistinta à Secretaria de Educação. Ou ainda numa impessoalidade identitária, ela refere-se a “uma reunião na Cidade Administrativa”.

Quem é esse sujeito encoberto por uma “perífrase imperfeita”? Quem é o sujeito por trás dessas expressões que não esclarecem a origem, a idealização do Projeto Reinventando o Ensino Médio? De quem parte a ideia inicial do Projeto, de onde originam as primeiras diretrizes, o planejamento, o monitoramento, o acompanhamento, de onde partem as ações que viabilizam a construção de uma base curricular para o Ensino Médio no interior da escola?

Buscamos, portanto, também identificar esse “organismo” onde o Projeto é concebido e monitorado, sobretudo na fase de sua implantação.

A voz que traduziu o Projeto enquanto concepção e produção humana, desvestindo-o de sua “roupagem institucional” foi sentida por uma plateia composta por professores e alunos deste mestrado profissional no dia 20 de agosto de 2014, numa palestra proferida pelo professor de Filosofia, Ricardo Fenati, no evento denominado Quarta na Pós.

Fenati é professor aposentado pela UFMG e atualmente leciona filosofia na FAJE – Faculdade Jesuítica de Filosofia e Teologia, em Belo Horizonte. Em cumprimento à programação do Quarta na Pós, abordou o tema “Dificuldades para a implementação de bons projetos na rede pública de ensino”.

Esse foi meu primeiro contato com um membro da equipe que concebeu o Projeto REM, contexto educacional em que se insere o nosso objeto de pesquisa. Essa foi a primeira oportunidade de conhecer a origem do Projeto no qual atuei como professora e sobre o qual seriam direcionadas tantas indagações.

O Reinventando o Ensino Médio foi o foco da palestra e numa fala bem espontânea, o professor começou descrevendo o cenário do Ensino Médio na atualidade, passando pela discussão sobre os obstáculos à implantação de um Projeto de educação (especificamente os obstáculos enfrentados no REM), traçou um perfil da estrutura administrativa da rede estadual de educação, explanou sobre o planejamento organizacional do Projeto, compartilhou as ideias inovadoras pensadas pelo Projeto e apontou fatores que o levaram precocemente à extinção.

Dediquei uma atenção especial a essa palestra, fiz anotações às quais agora recorro e, embora a fala bem organizada, possibilitando uma abordagem evolutiva do REM, desde sua origem, o que muito me chamou atenção no professor foi a expressão de tristeza evidenciada nas passagens mais críticas de seu trabalho na implementação do Projeto.

Passado um ano desde esse primeiro contato, me encontrei novamente com o professor Fenati, depois de me apresentar via SMS e solicitar uma entrevista. Não tivemos dificuldade de marcar esse encontro, que ocorreu numa sala de aula da FAJE, uma hora antes que começasse uma de suas aulas. Fenati se mostrou bastante interessado em minha pesquisa e senti que nossa conversa o levou a uma imersão no passado que, embora recente, parecia ter desbotado alguns detalhes dessa sua fase de trabalho. Mas sem grande esforço de memória conseguia recuperá-los com muita vivacidade até!

Ele me reportou que a ideia de conceber um novo modelo de Ensino Médio em Minas teve como detonador o quadro que ainda vivemos nessa etapa da educação básica, qual seja, um Ensino Médio “tão marcado pelo sentimento de fracasso ou de irrelevância ou de mau desempenho”. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015). E sempre no plural, referiu-se ao pensamento inicial centrado na ideia de “garantir flexibilidade curricular, um currículo mais aberto, um currículo que tivesse significatividade, ... atratividade para os alunos. Um currículo

que tivesse suficiência em si mesmo, não fosse meramente preparatório para o vestibular. E que garantisse empregabilidade”. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

E nessa primeira referência à empregabilidade, área mais evidenciada pelos professores envolvidos no REM, emenda uma definição que endossa o entendimento dos professores das escolas pesquisadas. Numa síntese: o Reinventando não é ensino técnico.

O Professor Fenati me esclarece sobre o amadurecimento da ideia inicial que deu origem ao Projeto, ao mencionar o processo de sondagem que compreendeu a formação de grupos focais e de discussão com diretores de escolas e alunos, com o propósito de obter respostas desses sujeitos sobre o que gostariam de estudar. E desses encontros teriam sido formuladas as ideias que foram centralizando-se em áreas específicas de interesse.

Dessa sondagem, foi sendo concebido o corpo do Projeto, envolvendo suas necessidades materiais para concretização e efetivação, a partir da definição do território para implantação da ideia, após avaliação de sua estruturação física, localização espacial, número de alunos.

Considera ideias fortes: a empregabilidade, a garantia de atratividade do Ensino Médio e a reconstrução curricular. Esta última, destacada pelo professor. Ele enfatiza seu objetivo de tomar o Reinventando como uma oportunidade de se reconstruir os currículos, repensar o currículo de cada disciplina dentro das escolas. A esse estudo envolvendo inicialmente professores das onze escolas do Vetor Norte, denominou Reformulação Curricular. Ideia que, no seu ponto de vista, infelizmente, não foi adiante.

Até este ponto, essa informação não havia sido ventilada em nenhum dos campos pesquisados e na fala do professor Fenati ganhou uma relevância que, na realidade das escolas, foi sobreposta pela ideia da empregabilidade, aspecto do Projeto destacado recorrentemente desde minha posição como professora do REM, até minha condição de pesquisadora neste Mestrado Profissional.

A empregabilidade é um dos princípios fundamentais que compõem o “tripé” de sustentação do REM - como a significação/identidade e a qualificação acadêmica - que mais caracterizou e evidenciou o Projeto. Foi também o que mais questões levantou quanto à sua “formatação e grade curricular”.

Explicando a empregabilidade, o professor a definiu como “a face mais produtiva do Projeto” e que no seu modo de entender, a empregabilidade “teria sido a revisão curricular” proposta inicialmente.

Essa área trazia como proposta, também, um trabalho com conteúdos que se destinassem à aquisição de conhecimentos, mas que não fossem disciplinas teóricas, e que possibilitassem situações interativas com a comunidade, à escolha da escola, e aprovadas pela coordenação do REM.

O exercício de atividades que atendessem a demandas das comunidades que circundam as escolas estimularia a participação dos alunos e a partir delas, uma nova proposta curricular seria criada no interior das escolas. E mencionando o noturno, turno com características mais específicas, foi elaborada uma disciplina cuja proposta era a definição de um tema para pesquisa, discussão e elaboração de propostas pelos alunos e acompanhamento da coordenação, o que corresponderia ao 6º horário.

Característica que muito marcou o REM, e citado pelos professores como problema inicial, o 6º horário não ganhou destaque nas observações do professor, como aumento da carga horária na vida escolar do estudante. Desconhecia os impactos relevantes na rotina do estudante e de suas famílias. Mas questionei o 6º horário como extensão do turno provocando impacto na rotina de trabalho do professor. E sobre isso, concluímos que teríamos que trazer à discussão muitas variáveis que talvez não tenham sido, de fato, pensadas nesse lugar de concepção.

Sobre a formulação técnica das disciplinas da empregabilidade, essa ficou a cargo de professores da UFMG. Uma vez formulados, os conteúdos eram discutidos com professores, diretores e coordenadores do Projeto. Originou-se daí a função de orientação que mediava a relação do professor com o conteúdo que ia se processando.

A definição das áreas não foi resultado de estudo, mas de discussões, de conversas. Poderiam ser outras. A limitação em três especificamente, com aplicação numa área piloto composto por apenas onze escolas foi uma opção pela “modéstia do experimento”. Ainda no nível das ideias, ao ser ampliado, o REM estaria aberto a novas propostas de áreas, desde que economicamente viáveis.

As escolas tinham autonomia para escolher as áreas com base em sua cultura regional e na aceitabilidade por parte dos professores. E a qualidade do professor do Estado ganha destaque no Projeto quando sua efetivação é observada, em diferentes situações do processo, como consequência do trabalho realizado com empenho nas salas de aula e nas salas de direção, com a citação de exemplos.

Como observado com interesse pelo Professor Fenati, o empenho do professor, não tem merecido destaque no contexto profissional. E as condições físicas e materiais das escolas não apresentam equipamentos que facilitem a rotina do docente no ambiente de trabalho.

Tendo ainda o docente como foco, Fenati fala que o currículo proposto “nunca foi impossível na escola”. A ideia era tornar possível uma abertura a todos os conteúdos, de modo que o professor não se fechasse apenas no conteúdo que foi proposto pela sua formação inicial. Assim, o perfil docente para atuar nos conteúdos de cada área era amplo.

No rumo desse pensamento, construía-se também um plano de formação docente, pensado inicialmente para aplicação e acompanhamento da Magistra, numa idealização que ficou distante da realidade do Estado, em todo esse período, pois incluía uma grande demanda de cursos partindo das escolas, prospectava-se a criação de “bolsa residência” para a permanência de professores em período formativo (nos casos de deslocamento) mais extenso para cursos de capacitação, por exemplo. E a Magistra tinha que pensar ainda uma forma de estar presente nas escolas.

Finalizamos nossa conversa com as indagações que originaram a ideia do Projeto REM: que Ensino Médio nós queremos? E que grau de autonomia temos para uma intervenção curricular? Que currículo desejamos?

Foram 60 minutos de entrevista gravada, seguindo um pequeno roteiro de questões pontuais para minha pesquisa, mas que se converteram em um franco diálogo entre docentes.

Embora o peso das questões da pesquisa impostas ao entrevistado e à entrevistadora, distintamente a cada um, essas mesmas questões e seus esclarecimentos, suas interpretações consubstanciaram uma identificação com a pessoa do professor e, pela primeira vez, senti o humano no Projeto que até então só expressava sua face institucional.

## **5 OS DADOS E OS ACHADOS: REFLEXÕES E INTERPRETAÇÕES CONSTRUÍDAS NO PERCURSO INVESTIGATIVO**

Chego até aqui com o sentimento de que, quanto mais se olha, menos se enxerga.

Licinia Correa (2011)

Definimos por restringir os limites da pesquisa a duas escolas, pelo entendimento de que a natureza do objeto investigado já é, por si só, complexo e amplo. A docência restrita ao campo de aplicação de um Projeto Educacional, como o Reinventado o Ensino Médio, nos impõe o cuidado de proceder recortes outros que foram sendo exigidos e assimilados no próprio percurso da pesquisa.

A delimitação do campo de pesquisa foi, portanto, um procedimento fundamental para a especificação e análise do objeto que buscamos aprofundar, a partir da definição de categorias conceituais constituídas, por sua vez, pela dimensão dos fenômenos que permeiam a condição e a formação docente no REM.

Esse processo de categorização foi sendo compreendido a partir da observação de acontecimentos que constituíram a história do Projeto REM em cada escola, e sua recorrência nas especificidades vividas pelas escolas, na percepção dos professores e demais sujeitos nele envolvidos.

O cuidado na elaboração das categorias conceituais resultou da conjugação dos objetivos com os achados da pesquisa, ou seja, naquilo que o dado revela, insinua, numa dinâmica irrefreável. Os objetivos da pesquisa eram, como mencionados na introdução: compreender a docência e suas condições de atuação no REM, provocar uma reflexão acerca do sujeito professor, percorrendo uma linha histórica que vai da concepção do Projeto à sua efetiva implementação, no interior das escolas. E, de fato, como uma matriosca, chegamos às percepções dos professores sobre sua efetivação prática em sala de aula, suas expectativas e visão quanto ao impacto desse Projeto no seu tempo pedagógico e no tempo escolar do aluno.

Foi na convergência das nossas expectativas e das narrativas dos sujeitos que afloraram as categorias que apresentamos numa análise descritiva.

### **5.1 Da cartola à escola: o longo caminho no processo de implementação do REM**

O Projeto Reinventando o Ensino Médio é tomado como um meio de se “implementar” uma política educacional no estado. Na pesquisa, o REM foi apresentado marcadamente por duas fases: fase de “implantação” e fase de “expansão”.

Convém, no entanto, abriremos parênteses para esclarecer uma questão de terminologia sobre a categoria que pretendo analisar. Melhor tratarmos primeiro da questão vocabular que envolve os processos de desenvolvimento do REM aqui denominados Implantação e implementação.

De acordo com o dicionário Aurélio, implantar quer dizer “introduzir; inaugurar; estabelecer”, como em “Os colonizadores sempre tentaram implantar seus costumes nas terras conquistadas”; “inserir uma coisa em outra; plantar, arraigar, fixar”, como em: “A árvore implanta suas raízes na terra”. (FERREIRA, 1999).

Nesse sentido, tratamos da chegada, da apresentação do REM nas escolas da chamada fase piloto, da sua introdução no cotidiano escolar.

O mesmo autor conceitua implementar como “dar execução a (um plano, programa ou projeto); levar à prática por meio de providências concretas. [Informática]: programar”. (Idem).

Com esse esclarecimento, o REM deve ser compreendido como uma política pública de educação que pretendeu dar execução, pôr em prática, “implementar” uma proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio para todo o estado. Seu objetivo, portanto, foi bastante audacioso porque implementar pressupõe quem execute, ponha em prática, proceda à execução.

Assim, implementação tem um sentido que amplia o entendimento do REM, pois essa ação foi empreendida em ambas as fases de desenvolvimento do Projeto.

Sua implementação, nas escolas da área piloto, foi um processo contínuo estabelecido a partir do desencadeamento de ações e iniciativas múltiplas envolvendo a Secretaria de Estado da Educação, Superintendência Regional de Ensino, Órgãos Executivos, direções escolares e professores na efetiva realização de uma política pública de educação nas escolas.

Caracterizado pela proposta de reconstrução curricular, propondo a garantia de uma flexibilidade, de mais abertura e significatividade no currículo, “um currículo que tivesse

suficiência nele mesmo”<sup>33</sup>, o Reinventando chegou às escolas da Zona Norte de Belo Horizonte propondo estabelecer um diálogo com os setores e sujeitos envolvidos no processo público de educação: “Em lugar de um conjunto de ações determinadas a priori, o que se tem em vista é a elaboração de uma ação pluralizada e participativa”. (Caderno de orientações p. 14)

Tomou o Vetor Norte como laboratório, considerando fatores como “relevância pública, viabilidade de funcionamento e oportunidade de replicabilidade” (Caderno do REM p. 14).

Da proposição de uma política educacional para o Ensino Médio até sua implementação nas primeiras onze escolas, o REM foi idealizado a partir de uma visão e análise macro do Ensino Médio, passando pela discussão de seus universos múltiplos e micros, com foco experimental nessa região de altos índices de vulnerabilidade; altos índices de desigualdade social; grande diversidade cultural, ocupação territorial desordenada, até então, e tendência de crescimento populacional<sup>34</sup>.

Aliás, localização já era o Projeto pensado, pensando, se construindo. Antes de chegar às escolas, foi discutido com as comunidades escolares e, em conjunto com professores e diretores criou-se uma linha de trabalho. Ao ser aceito e chegar às primeiras escolas, era uma proposta ávida por experimentação e aberta à participação dos gestores e professores, em decorrência da necessidade de contribuições para a composição do novo desenho curricular idealizado, a ser construído pelas próprias escolas, antes de ser expandido. Nesse campo de experimentação, o fazer docente era fundamental.

O professor Fenati, em entrevista, ressalta a questão curricular como o principal ponto do REM. Menciona a reconstrução curricular como “a menina dos olhos” e usa como forte argumento para isso sua observação de uma prática docente cotidiana comum entre nós docentes, reflexo de uma acomodação ingênua: “as pessoas, até onde eu consigo ver, ensinam o que ensinam, porque se ensinava o que se ensinava”.

Portanto, para que se efetivasse um redesenho curricular para o Ensino Médio que fosse capaz de “possibilitar o enriquecimento curricular através de formação extraclasses”, um dos objetivos do REM, seria imprescindível a efetiva participação dos docentes, não

---

<sup>33</sup> Excerto da entrevista realizada com Ricardo Fenati para essa pesquisa.

<sup>34</sup> Cadernos Reinventando o Ensino Médio, p. 14.

meramente como executores, mas como mentores, porque aí reside a necessidade do poder, do saber da experiência - saberes experienciais - segundo Tardif (2012):

Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. (TARDIF, 2012, p. 54).

O que só pelo trabalho de pesquisa pude conhecer é que, de fato, nas escolas da primeira fase, fase introdutória, fase de implantação do Projeto, houve um movimento de ação conjunta entre os órgãos gestores da educação e os professores no interior da escola.

O Professor Fenati fez um comentário que confirma essa minha constatação:

Eu acho que o currículo proposto, ele nunca foi impossível na escola. Eu não me recordo de ninguém (professor) dizer assim: isso não temos gente pra dar. Eu recordo de gente dizendo o seguinte: não temos hoje, mas estamos dispostos a fazer isso aí. E, eu acho que era preciso esperar um pouco mais para ver, é isso mesmo? (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

Esse entendimento fica muito claro nas falas da coordenação e da orientação da Escola Estadual “Presidente Tancredo Neves” que analisam, com mais detalhes, tópicos importantes da fase da implantação do REM, no ano de 2012 nessa escola e de seu trabalho de implementação. A coordenadora Glória havia falado de sua disposição, logo no início de nossa entrevista. Ela própria pode ser tomada como um exemplo dessa atitude assertiva de que fala Fenati. Ao ser consultada por seu diretor, sobre a aceitação do Projeto na escola, respondeu:

Tudo que vem do Estado a gente não nega, a gente aceita, a gente tem que ser antropófago, né? Pega tudo, degusta, o que é bom a gente digere o que é ruim a gente regurgita. E eu falei: vamos embora, vamos tentar o que vai estar sendo feito. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

Há uma fala generalizada no meio escolar, de que todas as propostas de reestruturação na educação são modelos de fracasso porque não seriam construídas no interior das escolas e excluem os professores da participação dessa construção. Em outros casos, corrobora-se a ideia de que o professor seria “o maior obstáculo para a implementação das reformas educativas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p .533).

Entendendo implementação no sentido adotado nessa análise, ou seja, dar execução a, levar à prática por meio de providências concretas, constata-se que a implantação do REM no campo escolar se deu como uma proposta de ação conjunta.

Na fase de implantação, as ações para a execução do Projeto movimentaram uma série de setores, agentes no processo de sua implementação: “reunião na Cidade Administrativa”, entre diretores (mencionada por Glória), reunião na “Donato Werneck”, com professores (comentada pela orientadora Ana Beatriz), “encontro de grupo focal com os alunos”, (citado por Fenati).

Houve na primeira fase, uma predisposição ao trabalho de implementação do REM, demonstrada pela relação de parceria, contato permanente com o Órgão Central na divisão de trabalho. Não bastava a aceitação docente sem a ação governamental. Implementar ideias ligadas a uma reconfiguração curricular articulada a propostas inovadoras como o conceito de empregabilidade, de identidade, de significação exigiu um trabalho de equipe dentro da escola e entre a escola e o Órgão Central.

O “entusiasmo dos diretores” e “o entusiasmo de alguns, de muitos professores” - observado por Fenati, na Fase Piloto - pôde ser confirmada e entendida através dos relatos dos professores entrevistados, e pela forma criativa como conseguiram lidar com a nova proposta.

A solução para os entraves burocráticos, para as parcerias, para os financiamentos, para as adaptações administrativas e funcionais, para os processos de avaliação, capacitação e ações pedagógicas sustentaram a efetiva realização do REM no primeiro ano do Projeto, porque foi um fazer em conjunto, que compreendeu a necessidade, a importância e certa autonomia escolar no processo.

Fanfani (2004, p. 76) assevera acerca da emergência do docente coletivo no fazer pedagógico, decorrente das profundas transformações ocorridas no contexto educacional e que: “Entre as inúmeras consequências da incorporação de maior autonomia institucional aos estabelecimentos escolares no desempenho profissional dos docentes, a principal é a exigência de trabalhar em equipe”. E que a “definição de qual será o tipo dominante da equipe em determinada instituição é um passo importante na elaboração do projeto institucional”.

A ampliação do Projeto, ainda em fase de experimentação no Vetor Norte, confirmou a fala da orientadora Ana Beatriz em reunião na Magistra, em 2011:

Olha, na verdade não é um Projeto. Isso é uma reformulação do Ensino Médio porque se fosse um Projeto, ele ficaria nas onze escolas e só depois de terminado, ele se expandiria. Se vocês estão dizendo que ele vai se expandir para mais 110 escolas ano que vem, e em 2014 ele vai para toda a rede, então isso já está definido, já está posto. Isso não é um Projeto. (Ana Beatriz, depoimento, 2015).

Essa fala, pouco observada, é imbuída de saberes. Além dos experienciais, os pedagógicos e disciplinares (TARDIF, 2012, p. 38). Para essa professora, o REM deveria ser mais experimentado nas escolas da primeira fase, antes de ser ampliado. E ocorreu, do ponto de vista da implementação, uma distorção na experiência vivida pela escola da fase de expansão em 2013, em relação à experiência vivenciada pela escola do Vetor Norte, no ano de 2012.

Na fase de expansão do REM, a implementação tomou outro rumo. No sentido aqui tratado, essa sucessão de acontecimentos transcorreu na EE “Professora Alaíde Lisboa” com outras características. Incontestavelmente, em virtude do novo contexto escolar, mas também de outros fatores.

Houve um envolvimento docente impulsionado por uma motivação diferente daquela observada na fase de implantação. O conjunto das escolas envolvidas no Projeto, nessa segunda fase, sofreu o primeiro golpe que abalaria sobremaneira a realização do Projeto: o corte ou a redução de verbas. Houve outro agravante: a falta de apoio, no gerenciamento das novas condições criadas pela presença do REM na escola que teve que ser totalmente assumida e resolvida pela coordenação. Nessa segunda fase, o cargo de orientação desaparece e abre-se espaço para professores designados nas disciplinas da empregabilidade, antes limitado a situações de excepcionalidade, como a falta de professor efetivo na escola.

Por uma série de motivos que poderíamos cogitar, como o medo do desconhecido, a resistência ao novo, a acomodação profissional ou a desconfiança do Projeto, na EE “Alaíde Lisboa” apenas a coordenadora era profissional efetiva envolvida no REM.

A implementação do REM se deu de maneira unilateral, solitária, considerando as necessidades impostas pela realidade de uma escola, impelindo-a a lidar com uma inovação com pouco recurso material, falta de apoio profissional para capacitar professores e para atender às novas demandas advindas do novo currículo.

Há, no entanto, uma positividade expressa no depoimento dos professores da “Alaíde Lisboa”. Houve, da parte dos professores, o reconhecimento de que essa reformulação curricular, incluindo as áreas de conhecimento da empregabilidade, traziam um novo fôlego

para o Ensino Médio. E esse foi o princípio que marcou o REM nas escolas. Segundo Fenati, “a empregabilidade ficou como a face mais produtiva do Projeto”.

Nessa escola, o professor Roberto, da Tecnologia da Informação, demonstrou seu entendimento da proposta curricular da área, pela orientação que recebeu, inicialmente em encontro presencial promovido pela Magistra, e na orientação recebida de sua coordenadora. E fez o seguinte relato de sua trajetória escolar como aluno do Ensino Médio:

A ideia é maravilhosa! A ideia é muito boa, a ideia é muito boa. Eu falo que aconteceu algo comigo, se eu não tivesse tido a oportunidade de frequentar uma sala de TI, de Turismo não teria... Eu falo o seguinte: quando eu fiz o primeiro ano, eu fui fazer um curso técnico, simplesmente fui fazer Informática, não tinha conhecimento da área. Posteriormente à minha entrada na área, comecei a fazer o curso técnico... Até falei para você que eu desanimei com a área. Pensei assim: não é isso que eu quero, não quero trabalhar nessa área, mas eu vou formar. E acabei formando. Tanto que depois optei na minha graduação, optei por uma área completamente diferente. (Depoimento de Roberto, 2015).

A coordenadora Júnia descreve o empenho dos professores o que considerou um aspecto positivo no REM em sua escola:

O que deu certo eu atribuo muito mais ao esforço do professor de estar buscando, de estar aproximando ao máximo do que estava sendo ali pedido, exigido do que da própria assim... Eu acho que eles nem tinham essa formação tão assim específica para estar atuando da forma como estava sendo pedido. [...] há um amadurecimento profissional, o primeiro ano foi o momento de desbravar as coisas, de fazer assim meio no peito e na raça, sabe, de muita leitura, de muito estudo, ... (Depoimento de Júnia, 2015)

Essa realidade prática vai ao encontro da afirmação de Contreras (2002):

As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la. Ao fixarem algumas preocupações e uma linguagem, estabelecem não só um programa político, mas um programa ideológico em que todos nos vemos envolvidos. (p. 228).

A positividade a que me refiro tem a ver com esse envolvimento docente com a implementação do Projeto, na escola, embora se vivesse a carência de parceria e apoio. A escola teve que fazer opção pela autonomia em sua prática diária e, se, segundo Fanfani (2004), a maior consequência da incorporação dessa autonomia é a exigência de trabalhar em equipe, ousou afirmar que essa exigência se cumpriu na opção por um tipo de equipe que demonstrou domínio de seu trabalho na escola.

## 5.2 “O Norte fez muita falta”: apoio tutorial

O período de experimentações realizadas na implantação do REM ganhou a adesão considerável dos professores e se apresentou como um momento de criatividade e oportunidade. Ao contar com o apoio técnico de professores da UFMG para a construção do Currículo Básico da Empregabilidade (CBC-E), com o Projeto ainda em curso, a relação entre orientadores e tutores para a troca de informações sobre as experimentações realizadas nas salas de aula, evidencia o caráter cooperativo do Projeto.

Sobre essa tutoria, só há depoimentos registrados na EE “Presidente Tancredo Neves”, pois tanto a figura do orientador, quanto a equipe de tutoria, simplesmente eram desconhecidas pela EE “Aláide Lisboa”. Afinal, foram recursos inexistentes na fase de expansão, evidenciando assim, formas de implementação diferenciadas do REM.

A coordenadora Glória Regina e a orientadora da Comunicação Aplicada, Ana Beatriz, mencionaram a participação de professores da UFMG na orientação para estruturação dos conteúdos básicos da empregabilidade, revelando um pouco da relação próxima com essa equipe referida como tutores:

Os professores da UFMG, os tutores, foram contratados pelo Governo do Estado para orientar esses nossos orientadores que iriam repassar para os professores e aí para os alunos. Só que em todas as reuniões, a gente já levava aquilo que a gente estava executando. Era como se fosse uma reunião onde todos os 11 davam sua opinião do que estavam fazendo e trocavam experiências. Eles iam para essas reuniões com as experiências que a gente estava tendo, aí o tutor fazia aquela compilação daquilo que seria. O que estava dando certo e a gente continuava o que não estava dando. A gente passava à frente e eles chegavam à escola, reuniam com os professores de cada área, junto comigo, a coordenação, e nós íamos montando. Então, foi feito no dia a dia. Semanalmente a gente preparava uma coisa por semana. Essa semana nós vamos trabalhar isso, essa semana nós vamos trabalhar aquilo ... (Depoimento de Glória Regina, 2015)

[...] .os encontros com os tutores era muito bom porque a gente ia contando as experimentações. A tutoria foi feita com (uma professora) da comunicação social da UFMG e ela fez muitas parcerias: Oi Kabum, PUC Minas, chamou muita gente para encontrar conosco. E ela deu uma visão muito ampla do que poderia nos passar porque nós, a gente, foi ter noção, por exemplo, eu, que a visão que um profissional das letras tem sobre a comunicação é uma. O profissional da comunicação vê a comunicação com um leque muito maior e diferenciado. Não sei se seria maior, mas diferenciado, mais amplo, eu diria, porque é a área dele. Então, para mim, foi uma descoberta.(Depoimento de Ana Beatriz, 2015)

A professora Ângela Dalben, diretora da Magistra, esclarece sobre a importância da parceria com universidades para a estruturação do Projeto:

Os pesquisadores da UFMG e da PUC faziam a leitura das necessidades e daquilo que representava a área de empregabilidade e produziam os formatos tanto para a formação dos professores quanto para o dos estudantes. As áreas de empregabilidade eram totalmente inovadoras. Não havia como copiar de alguma coisa já feita antes. Então, partia-se da prática, dos contextos, das discussões do levantamento das necessidades. Tudo como um desafio permanente e cotidiano. (Depoimento escrito de Ângela, 2015).

O contato dos professores com os tutores, para a construção do currículo a partir da parceria com a UFMG, coloca o professor como um dos principais atores no processo de construção ou reformulação curricular, como proposto e comentado pelo Professor Ricardo Fenatti e assim entendido em Arroyo (2014):

Poderíamos partir de um dado: o Ensino Médio está sendo repensado, R E S S I G N I F I C A D O. Onde? Na prática das escolas, nas salas de aula, na criatividade dos professores, no material didático que cada docente cria e incorpora. Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar. Quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo? Os sujeitos da ação educativa: os docentes e os jovens-adultos educandos. O núcleo de transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação. (p. 54).

No entanto, a falta de continuidade e o modelo de funcionamento dessa tutoria, ou seja, a oferta de reuniões periódicas com limite de tempo reduzido e a falta de reformulação de seu formato para assegurar condições de aproveitamento das informações e experimentações dos docentes, podem ser apontadas como fatores deficientes do Projeto que apresenta como objetivo possibilitar o enriquecimento curricular. A participação de uma equipe de apoio tutorial esteve limitada ao tempo de apenas dois anos e sua oferta não foi estendida às escolas da fase de expansão.

O trabalho de tutoria ficou interligado a todas as três áreas de empregabilidade aplicadas nas escolas da fase piloto. Seu trabalho esteve diretamente ligado ao apoio docente na construção do CBC-E, restringindo seu campo de experimentações e elaboração apenas às onze escolas da primeira fase. Desse trabalho é que foram criados os currículos básicos disponibilizados às demais 122 escolas, à medida que iam sendo formulados, ainda muito incipientemente.

Na “Alaíde Lisboa”, carente desse apoio, o protagonismo docente foi evidenciado de outra forma. Se na EE “Tancredo Neves”, o envolvimento da equipe foi marcado pelo compromisso com as diretrizes e aproveitamento dos recursos – embora toda a aridez de um terreno novo -, na “Alaíde Lisboa”, além do ineditismo do Projeto, os recursos materiais, o apoio logístico e tutorial não foram totalmente disponibilizados.

A coordenadora Júnia relata por exemplo, que pela inexistência de um CBC-E para a área do Turismo, porque ainda estava em construção nas escolas da fase piloto, o trabalho de sua professora foi mais árduo e mereceu destaque por uma habilidade e empenho pessoal em lidar com a dificuldade que isso exigiu.

Como o TI já tinha desde o início essas habilidades descritas, você já tinha um Norte. O Norte fez muita falta. Turismo foi uma dificuldade muito grande, porque Turismo veio muito depois, e veio uma coisa muito extensa, muito específica. (Depoimento de Júnia, 2015)

A escola teve que se reinventar para dar suporte a um Projeto que já ganhava a estrada, embora ainda engatinhasse, seguindo sem tutores. Acredito que o professor teve que pensar muito. O que “é parte do trabalho da memória e da invenção” (TEIXEIRA, 2012, p.120)

### **5.3 Caminhos cruzados: o Currículo Básico Comum do Ensino Médio e o Currículo Básico Comum da Empregabilidade (CBC-E)**

A construção de um currículo específico para as novas áreas, chamadas de empregabilidade, foi prioridade das escolas da área piloto. Para Silvana, professora de História, elaborar um currículo “do nada” foi como “tirar leite de pedra”. Para ela, o CBC-E foi “construído de forma heroica”.

A escola se preparou criando um espaço para o REM, uma sala improvisada, onde um grupo de professores, já definidos por área, se reunia com a coordenação para pensar os currículos. De acordo com a coordenadora Glória, foi um começo praticamente do “zero”. Ela, metaforicamente, descreve a experiência:

2012. A gente brincava muito e falava assim - nós estamos numa autoestrada, o carro está a 100 por hora, o pneu furou. Troca o pneu, mas não pode parar o carro. Então, tivemos que trocar o pneu com o carro andando a 100 por hora e assim que a coisa andou. Primeiro ano foi todo assim. (Depoimento de Glória, 2015)

Nesse sentido, a construção curricular ficou exposta a um modo de elaboração, digamos, diferente, pois foi realizada no interior da escola. Esse modo, de certa forma, traz a possibilidade de que “os professores se reconheçam como agentes sociais ativos, que tratam de tornar possíveis algumas mudanças na educação e na sociedade, mais do que serem receptores passivos das mudanças que querem produzir neles...” (CONTRERAS, 2002, p. 231).

Podemos entender essa ação como um aspecto positivo do REM e pressupor, portanto, que um de seus efeitos tenha ocorrido na relação entre orientadores e tutores, cuja mediação passa a girar em torno das questões específicas da construção curricular.

Segundo Glória, a partir da experiência de elaboração do currículo para o primeiro ano, os orientadores dedicaram-se mais ao acompanhamento do CBC-E do segundo ano, prioritariamente. Propostas referentes ao próprio exercício da docência proporcionam ao professor o reconhecimento de ser “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. (TARDIF, 2012, p. 230).

O trabalho de construção curricular é contínuo e intenso. Analisando o que já tinham como parâmetro, experimentado no primeiro ano, a coordenadora e a orientadora da Comunicação Aplicada notaram que, pelos conteúdos listados por ano escolar, havia conteúdos que concentravam ênfase numa área de formação específica do currículo básico, embora o professor para essa disciplina não precisasse ter formação específica. O currículo, portanto, era tendencioso, ou seja, poderia sofrer variações de acordo com a área de formação do professor que assumisse a disciplina, sem manter uma característica mais regular.

Glória Regina, muito envolvida com questões referentes ao currículo, me conta que, ao pensarem o currículo do segundo ano para a Comunicação Aplicada, concluíram que seria necessário um professor com perfil artístico e, por esse motivo, convidaram a professora de Artes, Carina. E a experiência foi aprovada inclusive pela própria professora que migrou da área do Turismo para a Comunicação Aplicada. Perguntei se ela sabia o porquê daquela transição:

Na verdade, eu me encaixava nos dois. Eu não sei se pela formação, que ajudava bastante porque um deles era monumentos históricos, culturais e caía um pouco de História da Arte e, no outro, mais pelo o que já eu fazia e trabalhava com os alunos. Porque a partir do Ensino Médio, o professor de Artes trabalha com eles, Comunicação. Voltada pra marketing, publicidade, pra Arte, no geral. Então, eu só tive a oportunidade de fazer com eles o meu trabalho de verdade. Diferente de só professora de Artes, com uma aula semanal e ainda dar conta do currículo inteiro. E foi um trabalho mais profundo. (Depoimento de Carina, 2015).

Ao que parece, a própria elaboração de um currículo específico, complementar ao Básico Comum do Ensino Médio Regular, ainda carecia de tempo para experimentações, comparações e outras análises sobre seus princípios norteadores, para que, finalmente pudesse ser tomado como base aplicável por professores independente de sua área de formação.

Ainda em meio a todo esse processo de construção curricular, as escolas da fase de expansão do Projeto, deram início ao ano letivo de 2013 tendo como suporte esse CBC-E experimentado no primeiro ano nas escolas da área Piloto. Primeiro tiveram acesso ao Plano de Curso. E o CBC-E passou a ser disponibilizado pelo CRV – Centro de Referência Virtual do Professor<sup>35</sup>.

As informações sobre o CBC-E na fase de expansão do Projeto foram superficiais e incertas. Os professores da Escola “Alaíde Lisboa”, se queixaram da incipiência da “diretriz curricular” recebida para ministrar as disciplinas para as novas turmas, alunos da empregabilidade.

Essa diretriz curricular, foi o que orientou as escolas dessa segunda fase, mas devido ao pouco tempo de experimentação e mesmo de elaboração, chegou às escolas sem amadurecimento. Seu reconhecimento, no entanto, é explícito conforme afirmou a professora Lúcia Helena, do Turismo.

Nossa, com certeza. Se não tivesse o CBC eu não teria uma orientação. Tanto que o CBC foi assim, foi meu plano, meu planejamento, meu guia mesmo. O CBC ajudou demais. Demais mesmo. Era simplesinho, muito simplesinho, mas foi uma base muito boa. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015)

Outro professor, no entanto, considera que o que chegou na Escola “Alaíde Lisboa” foi o plano de curso e não o CBC-E, conforme comentou o professor da área de TI:

Pra mim foi uma noção porque o CBC é bem mais detalhado. Eu acompanho. Eu dou aula de Física, dou aula de Biologia, Química. Você tem o CBC todo detalhado, as temáticas, todos os eixos que você deve trabalhar com os alunos. Lá tem essa questão dos eixos, só que é um quadro que você tem: Computador e computadores – trabalhar isso, trabalhar aquilo, desenvolver tal coisa no aluno Pronto acabou. Mas não tinha uma ideia bem clara, uma coisa bem elaborada do que deveria ser feito. (Depoimento de Roberto, 2015)

As escolas da fase de expansão tiveram que dedicar esforços para a seleção de habilidades que deveriam ser trabalhadas em cada área, embora o que se chamou CBC-E tenha sido elaborado concomitantemente à execução, experimentação do Projeto nas escolas.

---

<sup>35</sup> É um espaço que tem por objetivo apoiar os profissionais das escolas da rede pública estadual no processo de implementação das propostas curriculares – Currículo Básico Comum - CBC, oferecendo suportes atualizados e contemporâneos para sua prática pedagógica, além de oferecer subsídios para o planejamento, execução e avaliação das atividades de ensino da Educação Básica Cf. Secretaria de Educação de Minas. Gerais Início. Serviços. Centro de Referência Virtual do Professor – CRV. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/service/1581-centro-de-referencia-virtual-do-professor-crv>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

Esse CBC-E para turmas do primeiro ano do Ensino Médio foi sendo aplicado, agora em todas as 131 escolas, porque a expansão do REM aconteceu em 2013. Embora considerado tecnicamente acabado, sua estruturação ainda precisava ser discutida nas escolas que sentiam que também as habilidades do professor eram outro aspecto a ser pensado em sua elaboração. Citando uma ponderação da coordenadora da “Alaíde Lisboa”:

Aqui na Escola, em 2013, o que a gente fez? Eu reuni com os professores e a gente montou aquelas habilidades. O nosso plano de curso foi na direção de estar traçando essas habilidades e o que deveria ser trabalhado, mas assim, já no ano seguinte que eu tinha segundo ano de CA, então o professor já era da área de História. Ele até fez um trabalho muito bom com os meninos, mas ainda ficava essa questão, assim, do foco que dependia da habilidade do professor de desenvolver aquilo ali. Só que em 2014, assim, já saiu um documento formalizando inclusive o de Turismo que eu acho assim que fez muita falta, principalmente pra área de Turismo. Em 2014 saiu. Aí saiu um documento formal descrevendo já essas... (deve estar na pasta de 2014) e mesmo ele, a gente teve que fazer assim, por exemplo, eu tinha professor aqui que era de LP e estava dando Turismo. Então, a gente teve que sentar e fazer uma inferência em cima desse documento, para conseguir desenvolver aquelas habilidades. Porque o Turismo era muito ligado a História. Eram muito recursivas assim, as disciplinas o conteúdo a ser desenvolvido. Turismo era muito ligado a História. (Depoimento de Júnia), 2015

O protagonismo docente é evidente na responsabilidade de construção curricular. E exige um trabalho de equipe que, apesar de ter envolvido professores do Projeto, o próprio Projeto não envolveu os demais professores na caminhada para uma produção que pudesse abranger a escola como um todo. Para Domingues, Toschie e Oliveira (2000), “a estrutura curricular para o Ensino Médio, a ser definida coletivamente, em cada unidade escolar, deve ser precedida pela elaboração de proposta político-pedagógica”. (p. 70).

Acredito que, embora todo o trabalho empreendido com vistas à melhor aplicação do REM, um currículo pensado independente da concepção do que é o Ensino Médio, incorre numa falha anterior a mais correta definição de seus eixos, quando não enxerga a escola, seus sujeitos e suas diversas dimensões. O currículo da empregabilidade não poderia ser pensado somente na empregabilidade e muito menos somente pelos sujeitos que atuaram na empregabilidade.

#### **5.4 Condições funcionais para o trabalho no REM**

Condição será um termo aqui tratado nas diversas flexões e sinônimos porque estamos tratando de educação numa dimensão que é sempre ampla, embora circunscrita na análise contextual do Projeto REM. Portanto, estou considerando condição no sentido de

circunstância, como traço subjetivo, exigência, possibilidade de realização para docentes e discentes nas duas escolas observadas.

Todos os sujeitos envolvidos na implementação do REM perceberam sua realização transcorrer de formas distintas, singulares. Mais que percepção, houve e há, no depoimento dos sujeitos, a constatação daquilo que é fato histórico, contextual e socialmente reconhecido.

É fato, por exemplo, “a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533). E o Reinventando o Ensino Médio é um Projeto que entrou nessa disputa, instituindo determinadas condições a todos os sujeitos e para o próprio Projeto no seu processo de implementação.

#### 5.4.1 *Sexto horário – Mais que um horário a mais*

Inserido em contextos que mantêm semelhanças, Bairro Tupi e Bairro Taquaril, o Projeto foi destinado a “jovens” que apresentam elementos comuns e de diferenciação, mas vivenciam essencialmente a mesma condição de aluno nas escolas, dentro dos tempos que são estabelecidos por um único sistema na Rede Estadual de Educação.

Uma das condições, aqui entendida como exigência do REM, foi a extensão (obrigatória) do turno escolar a todos os alunos, com a inserção do 6º horário somente para as turmas do 1º ano, o que provocou reação de toda a comunidade escolar. Essa extensão de carga horária, embora tenha interferido de forma mais evidente na rotina dos estudantes e de suas famílias, provocou desestabilizações também na rotina de trabalho do professor com reflexos que ainda haveriam de ser sentidos mais à frente, caso o Projeto se efetivasse como uma política pública.

Em relação aos estudantes e suas famílias, insatisfações com a extensão do horário foram explicadas por motivos justificáveis, como o perfil de trabalhador assumido por alguns alunos, pela indisponibilidade dos pais que buscavam os filhos de diferentes turmas na escola, e por diversas circunstâncias familiares específicas.

Nas observações dos professores e coordenadores das escolas pesquisadas, a reação sentida na escola, conforme relatos, foi assim descrita:

Do ponto de vista operacional foi uma luta, eu diria uma guerra, no sentido assim de que, era um controle físico para o aluno não ir embora no sexto horário. Nós fazíamos uma barreira humana no corredor da escola porque a gente convivia com a situação do aluno 2º ano que saía mais cedo. E do 1º que, na cabecinha dele, ele era obrigado a ficar. Então do ponto de vista operacional foi desgastante. Foi sofrido, manter esse aluno aqui com uma carga horária maior. (Depoimento de Júnia, 2015).

É uma situação que a gente atende uma clientela muito boa. Uma clientela que tem condição sim, mas que dentro desses ainda há os que têm muita necessidade. E tinham que sair mais cedo, pra almoçar, pra poder se preparar pra chegar no emprego, que geralmente começava a partir das 13 horas. Então a gente teve que dar autorização especial pra esses saírem. Porque quando foi implantado no primeiro ano, os meninos que já estavam no segundo ou terceiro saíam no horário de 11:30h e os outros, que estavam entrando no primeiro ano tinham que sair no horário de 12:20h. (Depoimento de Morgana, 2015)

O aluno queria sair porque não admitia. Era o primeiro ano e eles tinham vindo da Prefeitura. Eu acho que lá era diferente. Parece que era diferente. E ainda chegam aqui com seis horários. Eles reclamaram muito. (Depoimento de Carlos Antônio, 2015)

Em relação à alteração na vida dos estudantes e suas famílias, um fato me chamou muito a atenção e foi relatado pela coordenadora Glória, da “Tancredo Neves”. A reação contrária ao sexto horário estaria ligada a um detalhe importante, não previsto no Projeto, mas que só pôde ser compreendido pela presença e experiência docente:

A princípio porque eles reclamavam, porque estavam com fome, não estavam acostumados. Eles não tinham o hábito de merendar na escola. Tanto que esse problema nós herdamos. Porque a merenda hoje na escola, a gente tá tendo que nos virar pra ter a merenda. Porque antes a gente fazia era, turno da manhã são 600 alunos. Nem 200 alunos merendavam. Eles tinham vergonha de merendar. De sentar lá com os outros. Então, a partir dali, por eles ficarem mais tempo e quantas vezes eu sentava com eles no refeitório, na hora da merenda, eu sentava no meio deles lá, vou merendar aqui com vocês hoje. Sentando junto com eles lá. Então, hoje praticamente todos os alunos merendam. Então, nós estamos com um problema que a gente puxou pra escola. Porque hoje a gente tem que ficar assim, regrado a merenda, não pode ser o tanto que eles querem é o tanto que dá pra gente fazer. Igual eu falo, é um lanche, não é um almoço e a princípio a gente fazia isso. Começou dando um leite entre o quarto e quinto horário. Tentamos adequar aqueles que trabalhavam, aqueles que trabalham, nós fizemos uma adequação com eles, com o trabalho. Dois dias eles saíam mais cedo, dois dias o patrão deixava eles chegarem mais tarde. Então, a gente combinou isso aí pra gente conseguir. (Depoimento de Glória Regina, 2015)

O REM condicionado ao 6º horário, assim se manteve nos três anos de implementação. A adequação dos estudantes e suas famílias a essa nova regra foi favorecida também pela solução dos problemas que essa mesma exigência provocou. A solução para

situações inusitadas, imprevistas, mas diria melhor, impensadas, só poderiam ser viabilizadas pela experiência docente.

E soluções teriam que ser pensadas para os próprios professores, pois também sua rotina diária de trabalho, embora não tenha havido aumento de jornada de trabalho, viveu situações extraordinárias, não previstas pelo Projeto. Menciono como exemplo:

Foi criado um sexto horário, e não estávamos preparados pro sexto horário. Então, é... Teve que ser negociado, com o corpo docente essa questão de mais um horário. Porque muitos professores dobram. Foi um aspecto assim, terrível para adequação. Porque foi engolido de uma hora pra outra pra nós. Vai ter sexto horário e pronto. Tá? Aí, reorganizou e não colocaríamos as aulas da empregabilidade nos últimos horários. (Depoimento de Morgana, 2015).

Essa dupla jornada muitas vezes é cumprida em escolas de outra Rede. Portanto, era preciso pensar solução para várias circunstâncias, situações, características funcionais docentes.

Outros reflexos do 6º horário na organização da grade de horários das escolas foram observados. Um deles, em especial, diz respeito às disciplinas que têm carga horária semanal reduzida como Filosofia e Sociologia. A montagem dessa grade exigia atenção a fim de não causar prejuízo para o aluno. O professor Renato me expõe a situação do horário a partir de seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quantas aulas de Filosofia para o primeiro ano, por semana?

Renato: Uma aula por semana...

Pesquisadora: E a sua aula era no sexto horário?

Renato: É, justamente porque o REM entrou na grade assim, em horários diferentes, não só nos últimos horários. Aí..

Pesquisadora: Mas a Filosofia com um horário só...

Renato: ...no sexto horário. É o que eu achei também que acrescentou muito por causa disso porque você joga filosofia para o sexto horário, os meninos já ficavam enfurecidos por causa do sexto horário. Essa ideia de sexto horário. E tinha problema com isso.

#### 5.4.2 *Os novos-velhos problemas no interior da escola*

Já na fase de implantação, o senão quanto à relação entre tutores-orientadores-professores recai sobre a falta de tempo tanto para a reunião de orientação com professores quanto para o contato daquele com tutores, conforme depoimento da orientadora entrevistada:

Foi muito desgastante. Eu ia às reuniões com a tutoria, mas eu não tinha tempo sequer para me reunir com esse professor, porque os módulos não batiam, ela (a tutora) não tinha tempo livre para isso. Então, muitas vezes, eu recebia alguma coisa e nem conseguia passar para ela e fiquei sabendo que nas outras escolas teve o mesmo problema. Várias coisinhas pequenas assim... Isso foi fazendo com que aquele gás, aquela expectativa, fosse sendo frustrada. Quando chegou, então, no 2º. ano, que aí foi mais difícil ainda, que as reuniões já eram pra discutir o currículo do 2º ano, mal tinha resolvido do primeiro ano, já era do currículo do 2º ano. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015)

A organização escolar moldada de forma pouco flexível não permitiu o licenciamento de professores das aulas regulares, de modo que pudessem se dedicar mais ao currículo do REM.

A pesquisa que cabia ao professor dentro dos novos conteúdos a serem aplicados era mais ampla e mais trabalhosa. Observou-se, portanto, que aos professores, coordenadores e orientadores foi demandado um encargo maior de trabalho sem que houvesse oferta de mais tempo para dedicação ou compensação salarial para tanto.

Então ela, por exemplo, ficou só no primeiro ano e não quis mais mexer. [...]. E eu não tiro a razão dela porque era um desafio muito grande. Então não tinha nenhum incentivo, nem foi licenciada das aulas e nem teve uma compensação financeira porque a pesquisa é ampla, é muito maior, você não pode queimar o aluno. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015)

Observa-se uma intensificação do trabalho docente com a implementação do REM nas escolas, seguida por uma precarização dos recursos de trabalho, consequência da redução de verbas nos anos de 2013 e 2014. Com a instauração de novas expectativas, sem continuidade de oferta de recursos, o docente sentiu os sintomas da sobrecarga de trabalho, na EE “Tancredo Neves”.

Na EE “Alaíde Lisboa”, já na fase de expansão, sem os recursos necessários, o REM representou sobrecarga de trabalho desde sua introdução. A fala de uma das professoras dessa escola retrata o esforço docente provocado desde a implementação na escola: “foi muito, muito trabalhoso e eu acho que houve muita rejeição por parte dos alunos. Acho que o desgaste foi muito grande”. (Cláudia, 2015).

Afirmativas desse tipo não deixam dúvidas de que os traços subjetivos da docência não são considerados pelas propostas educacionais. “É notória a inexistência de medidas que possam atrair e retribuir com justiça as exigências inscritas no trabalho de educar”, afirma Teixeira (2012, p. 135) ao abordar questões referentes à condição docente na Educação Básica Brasileira, ilustrando com maestria uma das circunstâncias que caracterizou a implementação desse Projeto.

### 5.4.3 *O REM e seus professores: efetivos, designados e “resignados”*

No ano de 2014, com a publicação de nova orientação, é redefinido o perfil para o docente do Ensino Médio Regular atuar no REM, limitando o que uma coordenadora denominou como “acesso tão amplo” de professores formados em áreas específicas que não dialogavam com outras áreas de conhecimento da empregabilidade. Ainda assim, as coordenadoras tiveram que realizar um trabalho conjunto nas escolas para adequar os conteúdos aos novos perfis docentes.

Em 2014 saiu. Aí saiu um documento formal descrevendo já essas... (deve estar na pasta de 2014) e mesmo ele, a gente teve que fazer assim, por exemplo, eu tinha professor aqui que era de Língua Portuguesa e estava dando Turismo. Então, a gente teve que sentar e fazer uma inferência em cima desse documento, para conseguir desenvolver aquelas habilidades. Por que o Turismo era muito ligado a História. Eram muito recursivas assim, as disciplinas o conteúdo a ser desenvolvido. Turismo era muito ligado a História. (Depoimento de Júnia, 2015).

Mais outro encargo de trabalho foi a maneira como a escola teve que se organizar para distribuir as disciplinas da empregabilidade. Até mesmo essa “distribuição” questionou os critérios, nos quais basicamente os números são importantes: número de alunos matriculados, número de turmas, número de aulas por disciplina. O fechamento de cargos completos (16 aulas), apenas com disciplinas da empregabilidade, nem sempre era possível em todas as escolas.

Ainda assim, aos professores que lecionavam todas as disciplinas de suas áreas, a exigência de mais uma habilidade requeria um olhar mais considerável.

Entrevistei três professores de ambas as escolas que apresentaram suas razões para não aceitarem participar do Projeto. Dois são professores efetivos e um ainda hoje trabalha sob regime de designação

Na verdade, minha opinião, era um dos problemas sérios do Reinventando. Talvez o principal. Que era assim, um Projeto que quando você vai olhar assim no papel, muito interessante, muito bem organizado, mas na prática.... quem tinha formação? Pra botar pra funcionar ninguém tinha formação específica. Ninguém. (Depoimento de Carlos Antônio, 2015)

Foi um ato discricionário do diretor. Ele escolheu a equipe, e perguntou se as pessoas queriam, elas toparam e pronto! Não teve um processo... não me lembro dele ter, não me lembro mesmo dele ter chegado e falado assim se queria fazer parte da equipe ou não. Foi escolhida a equipe e depois a equipe foi apresentada. (Depoimento de Silvana, 2015)

É, eu até não aceitei pela questão da ética, não é? Eu estaria passando por cima dos meus princípios e até de minha formação em Filosofia... (Depoimento de Renato, 2015).

Ao analisar o número de professores envolvidos nas áreas das empregabilidades, observa-se que em sua maioria, a partir da fase de expansão, eram designados. Soubemos que a recusa, porque não dizer resistência, por parte de professores efetivos, foi grande, embora não tenhamos a relação de professores da EE “Alaíde Lisboa” por situação funcional e desconhecemos a demanda de professores na escola. Mas na EE “Tancredo Neves”, no entanto, todos os professores da empregabilidade eram efetivos na escola, no ano de implantação.

De acordo com informações do Professor Fenati, não havia uma regra específica para a atuação do professor, mas a tendência teria sido a de se dar “preferência” a um professor efetivo. Fato justificável, porque na segunda fase, o REM foi implantado em 122 escolas com perfis diferenciados e a realidade do Estado, em relação ao quadro de professores, é bem variada.

Podemos notar que nesse nosso pequeno universo pesquisado, os três exemplos de professores que se recusaram participar apresentam justificativas diferentes:

- a) o primeiro (professor efetivo): duvidou das propostas apresentadas;
- b) o segundo (também efetivo): não teve oportunidade, não foi consultado e
- c) o terceiro (designado): se negou por convicção.

No entanto, um depoimento foi muito marcante. Uma professora designada, demonstrando muito entusiasmo, relatou:

[...] Porque que eu peguei no meio do ano. Porque aqui na escola teve uma fusão de turmas. Teve uma evasão de alunos, teve diminuição de turmas e como eu sou designada, então acabei perdendo minhas aulas e como eu já era da escola pelos critérios da designação, então eu entraria pras aulas de Turismo. [...] Não foi o que eu queria, né? Eu queria trabalhar com Geografia, mas apareceu na oportunidade, aí você se vê no meio do ano, desempregada, né? Você pega um CBC que você fala, poxa, o que é isso? E você vai olhar... No primeiro ano você ainda “acasala” as ideias, entra no seu perfil aí no segundo ano .. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

As situações em que encontramos resistência e adesão foram diversas e abrem margem a questões que poderiam ser pensadas na continuidade do processo de implementação do REM: até que ponto professores assumiram os novos encargos didáticos da empregabilidade por necessidade de trabalho? Ou até que ponto se negaram a atuar nas novas disciplinas porque não se dispuseram a sair de sua zona de conforto? Ou essa recusa não estaria, na verdade, relacionada ao “resultado de um grande distanciamento entre os propósitos oficiais e as condições objetivas do trabalho nas instituições”? (ZIBAS, 2005, p 28).

A forma de distribuição das aulas variou de acordo com cada contexto organizacional das escolas. Na EE “Tancredo Neves”, cujo quadro de professores é composto pela maioria de efetivos, e devido às grandes oportunidades de melhoria na escola em função do caráter experimental do Projeto, a composição do quadro de professores para o REM não apresentou dificuldade. O que não foi a realidade da EE “Alaíde Lisboa”, no ano seguinte.

No entanto, essa escola teve adesão de professores designados que se submeteram às oportunidades de trabalho que a implantação do REM trazia. Embora alguns cargos tivessem que ser organizados mesclando disciplinas do Regular com as da empregabilidade. O professor, portanto, se viu encarregado de administrar conteúdos que variavam de acordo com os anos e as disciplinas lecionadas. Novamente a situação de sobrecarga de trabalho, sem uma contrapartida do Estado.

Resolve-se um problema, e prepara-se para resolver outro. Encontrar professores para compor o quadro docente do REM, que em 2013 foi aberto aos designados, esbarrou num importante detalhe que dizia respeito exclusivamente aos professores designados: a incerteza quanto às regras para sua nova contratação no ano seguinte.

Professores efetivos e professores designados vivem condições diferentes no tocante a direitos, embora as mesmas obrigações perante o Estado. Das “vantagens” oferecidas ao professor designado (contratado) estaria associado o que se denominou “vínculo”, ou seja, permanece com a garantia da permanência na escola, para o ano seguinte, em caso de vaga, o professor que nela tivesse trabalhado naquele ano.

Portanto, até que ponto o professor designado, atuando na empregabilidade, teria chance de atuar em sua área de formação no ano seguinte, caso não conseguisse vaga no REM ou caso o REM acabasse? São questões que merecem destaque quando pensamos as especificidades da condição docente no contexto do Projeto.

#### *5.4.4 Relações e interações entre sujeitos no interior da escola*

Nosso objeto aqui é a docência no REM e a compreensão de sua condição nesse contexto. Em nosso percurso, buscamos conhecer os lugares de realização desse Projeto e os elementos essenciais à sua configuração. Assim, chegamos ao campo das relações que vão estabelecer uma rede de interações. Entre elas, as interações entre os pares de professores, entre os gestores, os profissionais da escola, entre as famílias e, sobretudo, entre os discentes. Trataremos aqui de duas em especial:

##### **a) Os modos de interação entre os sujeitos docentes**

A falta de tempo para reuniões entre os professores das áreas de empregabilidade foi apontada como fator de insatisfação pelos professores do Projeto. Mas a sua implementação nas escolas provocou um fenômeno ainda mais perturbador, que foi a fragmentação do corpo docente cuja ocorrência já foi destacada em Arroyo (2000):

Os processos de elaboração e implementação de propostas educativas inovadoras são um momento revelador das funestas consequências da fragmentação da categoria. Tensões latentes afloram. Funções desencontradas se polarizam. Concepções e práticas de educação se desencontram. Estilos de inovar não se entendem. (p. 218).

Esse fenômeno não se restringiu à escola da fase piloto apenas. De acordo com os depoimentos de professores de ambas as escolas pesquisadas, o olhar de reprovação e as manifestações de contrariedade em relação à nova dinâmica da escola foram sentidos tanto por professores da empregabilidade quanto foi expressa pelos professores das disciplinas do currículo regular.

O que Contreras (2002) denominou “falta de compreensão real do que supõe a introdução de uma nova proposta no sistema educacional” (p. 231), pode ser tomado como causa do insucesso ou fracasso de inovações nas escolas. Para ele, não bastariam, no entanto, apenas a explicação e treinamento dos docentes como um todo para se obter o entendimento necessário. Afinal, cada inovação implementada pelo sistema acarretará “efeitos diversos, nem sempre compreensíveis”.

Como agentes e elementos mediadores das propostas, os professores serão sempre afetados por suas próprias propostas. Interessante seria, se dentro dessa consciência, o trabalho em equipe fosse tomado não apenas como meio a serviço do Projeto, mas como estratégia de fortalecimento das relações entre os pares.

Essa reflexão se dá a partir da narrativa da professora de História, Silvana, que atuou diretamente nas disciplinas da empregabilidade:

No meu caso, sim, porque eu estava mais próxima com a equipe, com os coordenadores..., embora não fizesse parte da equipe de coordenação. Era muito próxima da equipe de coordenação e era, e sou muito próxima dos professores que estavam na área da empregabilidade. Então estava muito próxima do que eles estavam fazendo. E como eu estava no outro Projeto, do Unibanco, eu tinha muitos alunos envolvidos nos dois Projetos. Então acabava que algumas atividades eram conjuntas. No primeiro ano, as atividades eram mais... Elas aconteciam com mais... Então foi bacana por isso. E, eu fiquei muito mais próxima da área de CA. Embora o Turismo, teoricamente fosse até uma área muito mais afim da História, mas a área da Comunicação foi mais próxima. Porque eu trabalhei muito com a professora de Arte quanto com a professora de (Português) que era no caso a Cássia e a Ana Beatriz que eram professoras que davam aula de Comunicação... a gente trabalhou muita coisa junto, né? No primeiro ano. (Depoimento de Silvana, 2015).

Ainda mencionando Contreras (2002), o posicionamento da professora Silvana reflete o seu entendimento de que, embora não atuando no Projeto, ela fez parte das situações de interação. Afinal, sua forma de atuação na escola também contribuiu para a configuração do Projeto. Ponto de vista que nos remete à definição de docente profissional reflexivo, dado por esse mesmo autor.

Mas a realidade das relações entre os pares na escola foi marcada mais pela ação contrária. Atuando na área da Comunicação Aplicada na EE “Tancredo Neves”, a professora Carina deu o seguinte depoimento sobre as relações entre os professores:

Até aqui na escola a gente teve alguns problemas entre o pessoal do currículo comum e o pessoal da empregabilidade. Houve uma segregação total dos professores. Foi uma coisa que aconteceu, e até as sabotagens aconteceram, foi uma coisa normal mesmo. E nem todos os professores aceitaram a empregabilidade. Na verdade, eles viram simplesmente como um horário a mais (os próprios professores). Isso, pelo que a gente viu, aconteceu em quase todas as escolas daqui da região. (...) Todo mundo teve o mesmo problema que a gente. A gente pôde ver isso porque naqueles encontros que foram feitos com os professores, todo mundo reclamou da mesma coisa. (Depoimento de Carina, 2015).

Na mesma escola, além de confirmar problemas de relacionamento com posicionamentos divergentes entre os professores, a professora Morgana expressou seu ponto de vista sobre as atitudes de resistência dos colegas:

Teve um pouquinho sim. Porque é aquele profissional que já está assim: estou perto de me aposentar e eu não estou querendo mais informação. Eu acho que em qualquer área que a gente mexer, essa questão da zona de conforto ser alterada provoca efeitos positivos e efeitos negativos. (Depoimento de Morgana, 2015).

A orientadora Ana Beatriz foi além, interferindo em situações de conflito em que a indisposição de alguns colegas tinha um cunho político, o que ultrapassava o foco das discussões de caráter pedagógico:

[...] nós fomos tateando, com muitos erros, acertos, desgaste porque a ideia não foi comprada pelos professores do currículo básico comum. Foram pouquíssimos professores que dialogaram. Os professores como a Silvana, a gente teve alguns outros professores, uma vez outra que tentaram fazer algo, e teve muita discussão, e teve muito olho torto, tinha a questão da animosidade com a gestão daquele governo e aí tomou uma coisa pela outra e sempre falei assim: “uma coisa era a gestão desse governo e a nossa briga era com outras coisas, carreira e tudo. Outra coisa é reconhecer a validade de um Projeto”. (Depoimento de Ana Beatriz, 2015).

É preciso lembrar que na EE “Tancredo Neves”, o REM durou três anos. Os conflitos e a animosidade aqui testemunhados ocorreram ao mesmo tempo em que o Projeto se implementava e também ganhava adesão. A professora Silvana foi citada positivamente pela orientadora Ana Beatriz, como uma professora que, embora crítica do Projeto, demonstrou interação com as atividades desenvolvidas pelos colegas nas mesmas turmas nas quais lecionava História.

No Taquaril, a implementação do REM e o impacto causado pelo ritmo de sua expansão não provocou os sintomas da indisposição nas relações de trabalho entre os colegas docentes, como na escola do Bairro Tupi. É possível atribuir a relação respeitosa, percebida na EE “Alaíde Lisboa”, nas falas de seus professores à forma de condução dos trabalhos da coordenação. A coordenadora Júnia é citada em todos os depoimentos como referência de segurança, de confiança e motivação. Alguns depoimentos merecem destaque, como o da professora Lúcia Helena: “A noção que eu tive foi por parte da coordenadora, não é? Que ela, a Júnia, passou bem pra gente, ela foi muito boa coordenadora do Projeto, instruiu a gente bastante”.

Lúcia atribui à sua coordenadora o bom desempenho conseguido na escola ao afirmar: “Quantas vezes eu cheguei pra coordenadora: ‘eu não sei se eu estou conseguindo...’ E ela: ‘Lúcia, você está conseguindo sim. Você é uma ótima professora e o seu perfil é perfeito’. Então assim, ela levantava a autoestima e tal”.

Mesmo não trabalhando com disciplinas de empregabilidade, o professor Renato, em entrevista, ressaltou ações importantes praticadas pelos colegas nas turmas das novas áreas, ao dizer que, “na verdade ficava todo mundo assim, o que eu poderia fazer, entendeu? Eu acho que houve envolvimento de todo mundo aqui na escola”. E perguntado se os envolvidos eram os professores, respondeu:

Igualmente de todos, porque professores, a tendência é: se não tem CBC, não há ali um plano para seguir, você recorre aos colegas, às pesquisas. Então, o que eu devo fazer para ajudar aqui? Como vou fazer pra aplicar esse conteúdo aqui? Porque não tem mais a ver com sua matéria... [...] Entendeu? Então eu acho que houve isso nas duas escolas em que eu trabalhei e aqui houve mais ainda porque aqui tinha módulos na escola e a Júnia sempre colocando [as coisas] pra gente... (Depoimento de Renato, 2015).

Numa síntese muito descritiva e muito envolvente, o professor Roberto, de TI, fez um apanhado que caracterizou os professores de sua escola de uma maneira bem ampla:

Dependia muito do professor. Muitos têm birra. Dão aula e só. ‘Pra que eu vou mexer com isso?’ (tecnologia) E eu sempre falava que tinha muito programa bom, que os professores poderiam trabalhar com os alunos. Tinha um de Português que trabalhava sempre, Geografia, pessoal de Turismo. Empregabilidade fez intercâmbio com povo de TI. Teve uma época que íamos fazer módulo num sábado e eu até falei pra trazer os professores, que eu daria uma aula para mexer nos programas porque quando eles viessem aqui trazer os meninos, né? ... Mas foi uma coisa desastrosa! Então esse intercâmbio com outras disciplinas dependia. Tinha professor amigo meu, conhecido e a gente discutia mais. E outros não se abriam. Não é que não precise da gente, eu acho que quando você quer fazer alguma coisa, deveria procurar, como eu fiz com outros. A gente fez um jornalzinho com o pessoal da Comunicação, a intenção era fazer um site também, poderia inserir Português dentro das outras áreas, Matemática pôr uma questão no blog, fazer essa interação, mas é difícil. Aquela coisa: ‘Estou aqui, tranquilo, dando minha disciplina. Pra que vou inventar?’. Dependia do professor, aluno... Nós fizemos uma feira, a primeira com participação tímida de professores das outras áreas e no final das contas o resultado foi muito bom. A segunda, ano passado, foi melhor, teve mais participação dos professores e lembro que a tendência era ter continuado. (Depoimento de Roberto, 2015).

Essas escolas, por vezes, em sua rotina, suportaram dois grupos de professores, reflexo da fragmentação do entendimento de um único corpo docente no Ensino Médio. As propostas do REM e sua rotina pedagógica própria, ainda que se abrissem e pretendessem estabelecer um diálogo com o currículo básico, pouco conseguiram dessa coletividade. Expressão da dificuldade do Projeto em se pensar amplamente no grande universo estatal, ainda que restrito a pouco mais de uma centena de escolas até o final do ano de 2014.

Mesmo que não tenha conseguido estabelecer esse “diálogo”, a rotina de todos os professores foi afetada de algum modo. Positiva, negativa ou contraditoriamente, a implementação do Projeto foi impactante e o que foi intensamente referenciado nas entrevistas foi o acréscimo de mais uma aula na grade de horários diária, nas duas escolas.

A professora Morgana, por exemplo, conta do entusiasmo inicial provocado pela introdução de novas atividades pedagógicas, como visitas técnicas, aulas práticas, palestras. E

isso movimentou a escola, ao mesmo tempo em que, para a realização dessas atividades, foi necessária a extensão da jornada diária do aluno, atingindo diretamente o tempo do professor.

A escola inteira movimentada. A escola toda movimentada. E isso foi muito pedido, a escola toda movimentada. Porque a gente via. Foi criado um sexto horário, e não estávamos preparados para o sexto horário. Então, é... Teve que ser negociando, com o corpo docente essa questão de mais um horário. Porque muitos professores dobram. Foi um aspecto assim, terrível pra adequação. Porque foi engolido de uma hora para outra por nós. (Depoimento de Morgana, 2015).

O professor de Filosofia, Renato, da “Alaíde Lisboa”, se sentiu impactado pelos deslocamentos do horário que lhe foram impostos para ministrar sua única aula semanal de Filosofia, conforme já comentamos no capítulo quatro – Sujeitos da Pesquisa.

A Professora de Artes, Carina se sentiu desrespeitada pelos colegas do currículo regular, pela falta de reconhecimento de que o CBC-E, que estava sendo discutido e elaborado naquela escola, trazia uma exigência maior de esforço e empenho dos professores que a ele se dedicaram. Baseados inicialmente nas ementas das disciplinas, esses professores estavam construindo o novo currículo. Trabalhavam, experimentavam em aulas que acabavam sendo “vistas pelos colegas como aulas de nada”.

Outro fato que, em termos, separava os professores dos dois currículos na mesma escola foi a criação da sala para o REM. Essa sala foi necessária para o trabalho de discussão, organização e produção dos CBC-ES, mas causou também um efeito impensado, segundo a Professora Carina: “A gente, na verdade, tinha uma sala só pra gente. O que também desagregava um pouco a coisa”.

Para Teixeira (2007), a condição docente compreende um conjunto de interações, entre elas a dos pares de professores e envolve ainda “uma complexa trama de interações e trocas” (p. 435). Nas duas experiências relatadas essa interação merecia e carecia de um trabalho experimental bem maior do que ocorreu até o ano final de 2014. Mas, o que fica, qual a marca dessa experiência na relação entre os docentes?

#### **b) Das formas de interação entre sujeitos docentes e sujeitos discentes**

Ainda empenhada em compreender a condição docente no REM, segui o mesmo percurso tomado por Teixeira (2007) para apreendê-la em sua fundação e origem, ou seja, na sua instauração que é dada a partir da relação social entre docente e discente. “Um não existe sem o outro” (p. 429). Portanto, a docência no REM não se instauraria se não fosse essa relação.

Na reinvenção de um Ensino Médio em Minas Gerais, docência e discência foram se recriando mutuamente, “numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. Na implementação do REM, também o terreno de origem da relação docente/discente é a sala de aula e seus elementos constituintes.

A interação entre professores e alunos foi uma das propostas-base do REM que pinçamos dos objetivos estabelecidos a partir do tripé aqui já referenciado: significação/identidade, empregabilidade e prosseguimento dos estudos. Esses princípios estabelecem pressupostos que só se efetivam na origem da docência, na sua relação com o outro, discente.

Nesse território, composto pelo espaço e suas dinâmicas formatadas nas aulas, as relações se efetivam sob tensões, e dele são características a imprevisibilidade, os conflitos, “as satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer”, mas nunca a indiferença” (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Nosso olhar sobre a docência no REM, portanto, imiscuiu-se nisso. A discência, referenciada pelos professores como “os alunos/esses alunos”, “os meninos/esses meninos”; pela Secretaria de Educação e Órgão Central como “os estudantes”, é também o sujeito que deu vida ao Projeto, estabeleceu a possibilidade de sua realização, no entendimento de que possibilidade é também condição.

Nas escolas “Tancredo” e “Alaíde”, o REM teve fortes impactos na vida dos alunos, sobretudo pela extensão de sua jornada escolar diária. Com a inserção do 6º horário, criou-se mais um novo ponto de tensão na relação com os professores, assim descrito por eles:

O que pegou mais foi o sexto horário, até pensei assim, se tivesse um jeito de dar um outro nome pra esse sexto horário não ser um sexto horário... Acho que os alunos ficaram mais assim é... De início, foi a questão do sexto horário. Porque, outra questão: se fosse pra todas... primeiro, segundo e terceiro ano, todos os níveis, talvez a aceitação tivesse sido assim melhor. Porque não sei por que o ser humano tem essa tendência de estar comparando com o outro, não é? (Depoimento de Renato, 2015)

O professor de Filosofia da EE “Alaíde Lisboa” não atuou no REM, mas confirmando o que disse sobre o envolvimento dos professores de sua escola com o Projeto, a partir da organização realizada pela coordenadora Júnia, tinha conhecimento das dificuldades acarretadas pelo 6º horário na vida dos professores e dos alunos.

A interpretação dos alunos sobre essa extensão de jornada reflete, para o professor Renato, uma intolerância comum aos jovens:

É próprio da adolescência mesmo de levar vantagem, precisa assim ter uma educação. Eu creio que o primeiro ano ainda está recebendo essa educação agora de aprender a esperar sua vez, buscar conhecimento de tudo que ele aprendeu no fundamental. No primeiro ano que ele vai concretizar isso. Então o primeiro ano é muito difícil por isso, porque o aluno ainda está meio assim... É igual com relação à minha matéria, Filosofia no primeiro ano é praticamente, não vou dizer assim, um fracasso, mas é um fracasso assim que você vai tentar passar o máximo possível e aquilo vai surtir efeito (não é um fracasso no termo de não ter valor). Aí quando vai chegando no segundo ano, os meninos vão aceitando, vão entendendo, compreendendo mais, no terceiro ele já começa a ter uma maturidade, né, pra entender a disciplina. Mas no primeiro ano eles estão muito assim, naquela questão da competição, eu sou melhor que o outro: ‘por que ele teve uma oportunidade e eu não tive... Então o que eu vou fazer, já que os meninos do segundo e do terceiro vão sair mais cedo, eu vou dar um jeitinho de sair também. Porque eu estou levando vantagem, estou conseguindo escapar’. (Depoimento de Renato, 2015).

De modo geral, os professores tomaram a resistência dos alunos como característica própria da adolescência e procuraram ser compreensivos com a interpretação que faziam com relação à imposição dessa extensão do turno:

E então eu percebi que eles já estavam assim, vencidos pelo cansaço, porque eram muitas matérias, Eram cinco matérias da empregabilidade mesmo no primeiro ano ,uma aula de cada e era assim muita teoria, muita teoria. Então, eu percebi um certo cansaço deles. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015)

Por outro lado, a professora Cláudia, da Comunicação Aplicada, bem como algumas professoras, da EE “Tancredo Neves”, acham que o aluno se viu desmotivado porque o REM não teve o caráter técnico legalizado e “é por isso que não atingiu. Às vezes, se falasse assim: vai ser um curso técnico, você vai sair com um diploma, daria mais certo”. (Depoimento de Cláudia, 2015).

Na EE “Tancredo Neves”, Morgana, professora do Turismo expressou o mesmo ponto de vista:

Foi um programa muito caro. Muito caro pra não ter esse, final feliz. Esse final feliz é dar a esse menino uma formação técnica. Porque é uma ênfase só, muitos não estão preparados nem para o mercado de trabalho. Nem quando saem da faculdade, que dirá quando simplesmente terminarem o segundo grau? Eles vão procurar serviço... (Depoimento de Morgana, 2015)

Para outros, como o professor Roberto, de Tecnologia da Informação, o REM foi transparente com relação ao que propunha para essa juventude estudantil. O problema foi a dinâmica do projeto, essa foi a responsável pelo esvaziamento da proposta. O que agravou a “falta de interesse” dos estudantes.

Você via os alunos já chegando desinteressados. O problema da rede pública nem é salário, é mais o desinteresse dos alunos, maciço. Nos artigos, o que é mais discutido hoje é como motivar esses alunos e, igual eu falei no início, era a ideologia do REM atrair os alunos, como uma coisa nova. Pode ser que num primeiro momento tenha sido uma coisa diferente, mas depois não mudou nada. Às vezes para pior ‘tenho que ficar até 12:20 e três disciplinas que vão contar no meu boletim.’ Até o primeiro momento, eles achando que daria nota como se fosse em outra disciplina normal. Era mais trabalho pra fazer, trabalho em sala de aula, em casa e dava mais trabalho pra eles. Então eu acho que a aplicação do projeto ficou muito aquém. (Depoimento de Roberto, 2015).

E é preciso salientar o que nos reportou o Professor Fenati sobre a participação da juventude em ações destinadas à definição das diretrizes iniciais do REM:

Por um episódio, encontro do grupo focal com os alunos, um pouquinho na frente, teve um episódio curioso que os alunos disseram o seguinte - a gente perguntava para eles: O que vocês querem estudar? - Na primeira definição das três áreas. Eles diziam o seguinte. Um grupo razoável disse o seguinte – ‘Olha, nós queremos conversar.’ Eu não entendi. Um estudo que favoreça a conversação? – ‘É, porque, hoje em dia nós estamos conversando com mais pessoas, nós temos contato com mais pessoas, nós vamos aprender a conversar.’ Eu entendi que isso tinha um pouquinho a ver com a mobilidade social um pouco maior que estava começando, enfim, mais do que hoje naquela época. Então, habilidade no uso da Língua Portuguesa, se chamava comunicação e expressão é uma espécie de cidadania, de condição de cidadania. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

Portanto, os jovens expressaram expectativa em relação à escola. Por que o professor se ressentia mais do desinteresse que, de fato, também existe?

Confrontando com a fala do professor Roberto, a professora de História, Silvana, faz uma análise mais ampla do motivo do desinteresse do aluno pelo que lhe estava sendo oferecido. Para ela, o problema não está necessariamente no projeto REM, mas na forma como o Ensino Médio é oferecido aos jovens:

Ensino Médio é pra quem quer, sabe?. Não tem que ‘Ah, a educação tem que ser obrigatória’. Tem, mas será que eu tenho que obrigar um menino de 16 anos ficar na escola todo dia, a querer estudar? Será mesmo? Será? Eu acho relativo demais isso. Então assim, hoje em dia a gente tem um problema no Ensino Médio. Alunos que querem estudar. E o que fazer com esse aluno que não quer estudar? (Depoimento de Silvana, 2015)

E se encontramos uma discência resistente às regras do projeto, confirmamos a relação conflituosa e de confrontos em sala de aula com o professor. Mesmo que não estejamos nos prendendo a detalhes em relação ao Projeto no turno da noite, nesse aspecto é importante fazermos referência a características que o diferem do diurno, em ambas as escolas, para conhecimento da relação docência/discência no REM, de uma forma um pouco mais ampla.

Sobre o noturno, vale esclarecer que o problema da extensão da jornada foi revertido em atividade extraclasses, resguardando suas características específicas: a questão da legalidade de funcionamento do horário da noite, inviabilizando o acréscimo de mais um horário diário e o perfil dos jovens, em sua maioria trabalhadores.

A coordenadora Júnia explicou o funcionamento do REM dentro das características do turno:

O aluno do noturno, eu acho que não tinha essa sensação de pertencimento ao Reinventando. Era um professor a mais, uma disciplina a mais que às vezes, embora a gente tenha feito o Seminário do percurso curricular, orientando os meninos da proposta do Governo, da proposta do Reinventando, eles eram muito alheios a isso tudo. Então, pra ele pouco importava se ele estava entrando na sala de aula com um professor de Matemática: que professor que é esse mesmo? Então, eles confundiam as disciplinas, confundiam os professores. Eles não tinham a sensação de pertencimento, do que estavam fazendo. A gente pedia muito assim nas reuniões que os professores, quando entrassem na sala, se referissem à turma enquanto, a turma de TI, para o aluno criar essa sensação de pertencimento. Mas isso é muito difícil. Pra eles a sensação que a gente tinha ...Eu, enquanto coordenadora, é que o que eles queriam era no final, vencer lá, chegar ao final do ano, receber lá a nota, o boletim. Independente do que fosse sendo tratado ali. [...] Então quando ele chega à escola, às 19 horas, 18h30min, ele não quer entrar para a sala, ele está cansado, ele quer bater papo com o colega, ele quer jogar baralho, ele quer ficar do lado de fora, ele quer tudo, menos aula. E aí, também, em razão disso, vem um dia, dois por semana, falta três. Sexta-feira é um dia complicado. A quarta-feira que é dia de jogo você não pode marcar nenhuma atividade avaliativa. E aí o rendimento é menor, e tem assim essa questão. Então por exemplo, normalmente, o que dá trabalho à noite são as turmas de regular: 1º ano, 2º. No 3º já estão mais centrados, já são aqueles que persistiram nos estudos. Chegaram até o terceiro, querem formar e tudo. Então, no 1º ano, a gente tem um alto índice de evasão, de infrequência, de indisciplina.... (Depoimento de Junia, 2015)

O sentimento do professor que atuou nesse turno pode ser ilustrado também a partir do professor Roberto, de Tecnologia da Informação:

E a questão do noturno é mais complicado, bem pior. Eles tinham duas disciplinas, e tinham muito desinteresse. Pior se colocasse uma disciplina de TI no 1º horário, como você não tinha rigor com a chegada dos meninos da noite... eu tive uma disciplina sexta à noite no último horário. Tinha gente de dentro da escola com preguiça da área da empregabilidade. Ninguém mudava o horário. (Depoimento de Roberto, 2015).

Ao mesmo tempo, Roberto acha que os estudantes do noturno têm autoestima muito baixa. Eles próprios “não acreditavam neles. ‘Ah, o cara, engenheiro civil trabalhava com TI, mas isso não é pra mim não. Nunca vou conseguir’”.

A relação estabelecida sob a forte tensão que a inserção de mais um horário provocou ou pela interpretação pessoal de alguns professores que vinculavam essa “desistência” à idade

dos jovens ou à imposição legal do Ensino Médio para todos ou ao cansaço pela sobrecarga acarretada pelo aumento no número de disciplinas, não é a única marca evidente na relação entre docência e discência. Como exemplo de mudança no envolvimento do jovem com sua vida escolar, mediada pelo professor, centralizo algumas das entrevistas com professores aqui mencionadas.

Na EE “Alaíde Lisboa”, a professora Lúcia Helena descreveu comportamentos positivos na relação, não apenas do aluno com o professor, mas com o espaço escolar. Atitudes que envolvem o professor, que estabelecem relação de pertencimento e apropriação da atividade escolar, através da mediação do professor, foram evidenciadas por ela:

Apesar de ter acontecido certo desinteresse, quando aconteceu a feira da empregabilidade eu fiquei surpreendida, porque nela eu pude ver na prática, eles colocando na prática... Nessa feira nós apresentamos comida, foi sobre alimentação. Então foi muito interessante o desenvolvimento desse projeto em sala de aula. Eles procurando a história daquele alimento, apresentando dentro da sala de aula a origem daquilo. como chegou até nossa mesa e depois, eles apresentarem, fazer o prato e apresentar pra comunidade. Foi muito interessante. [...] É. Então assim, a partir daquele momento eu pensei assim: “Gente, foi válido. Eles aprenderam”. A gente fica assim, na observação da gente: eles são desinteressados, não aprenderam nada. Mas aí, quando eles colocaram em prática, foi aquele alívio. Alguma coisa ficou. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015)

Foi recorrente, nas falas dos professores da EE “Tancredo Neves”, os casos de muita positividade na relação com seus alunos. Mais uma vez, a professora de História, Silvana, contribuiu com informação sobre o REM, advinda de sua observação profissional e de sua relação com os trabalhos realizados na escola:

Os alunos ficaram muito empolgados. Então a gente... fez muita coisa aqui dentro da escola mesmo, a gente tem um aluno, que ele era tido como aluno-problema, que a gente descobriu um talento artístico nele. Esse menino se desenvolveu muito. E ele é um orgulho pra mim até hoje. Então, a gente tem contato e ele fala assim: Olha, hoje eu sei quem que eu sou. O que eu sou porque vocês me abriram as portas... (Depoimento de Silvana, 2015)

Na Comunicação Aplicada dessa escola, a professora Carina fez referência a seus alunos, falando um pouco de seu trabalho e diz que “Como professora de Artes da escola, eu é quem me viro com os eventos. E aí os meninos começaram a me acompanhar e fazer e acontecer e foi bem bacana. Os nossos alunos faziam com um certo prazer as atividades”.

E a professora Silvana, relata mais um caso de sucesso dos alunos evidenciando seu envolvimento com o trabalho desenvolvido :

Mas, assim, o REM dependia muito do perfil do aluno e do interesse deles também. Porque a gente tem alunos aqui que participaram do REM que pouca diferença fez. Mas, por exemplo, tem uma aluna que trabalha com publicidade e propaganda, outro com vídeo, outro com foto e todos eles tiveram, pelo menos, desenvolveram interesse aqui com a gente. Isso é fantástico. (Depoimento de Silvana, 2015).

O estreitamento das relações entre professores e alunos sobressai em vários momentos das entrevistas realizadas na EE “Tancredo Neves”. Com essa percepção, me atrevo a deduzir que o entendimento da proposta do REM nessa escola tenha passado especificamente pelo campo das relações. Talvez tenha sido esse o investimento da equipe da escola: estimular a apropriação e o sentimento de pertencimento de sua comunidade. Esse efeito é bem marcado na fala da coordenadora Glória Regina:

Os alunos, eles começaram a se apropriar, sentir que a escola era deles. Era o lugar onde eles podiam se expressar, podia, era um outro..., segunda casa deles. E onde eles tinham pessoas receptivas porque eles viam na gente, na coordenação, nos orientadores, os professores ali, eles tinham muito mais proximidade com os professores da empregabilidade do que com os outros. [...] Tem aluno até hoje lá que se não pedir licença, ele não sai da escola não. Então, tem voluntários até hoje que me ajudam no turno da tarde. Alunos do terceiro ano que são meus ajudantes. Eles falam - não tem nada o que fazer hoje, posso ir lá na escola te ajudar? E assim, eles se apropriaram, gostaram da escola. Então, o nível, até o ano passado nós não tínhamos uma pichação na escola. A escola era limpa, organizada. Esse ano já tivemos, a escola foi toda suja, toda depredada com os novos alunos que chegaram no primeiro ano. Os alunos que chegaram agora. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

Essa relação no REM, com todos os desafios, tensões e conflitos, estende o sentido da palavra educação a um campo mais amplo, não restringindo apenas ao ato de aprender e ensinar conteúdos.

## **5.5 Infraestrutura do REM**

Sob o título “Implementação do Reinventando: do projeto piloto à expansão”, publicado num dos cadernos do Reinventando o Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação denominou “princípio metodológico”, os aspectos que consistiam no patamar mínimo necessário à execução do Projeto nas escolas. Esse documento continha, portanto, as informações relativas à infraestrutura, entendida no contexto educacional como o conjunto de elementos que possibilitam a realização da atividade educativa. Deveriam constar também “equipamentos de informática, tais como laboratórios de informática, novos computadores,

reforma e ampliação da rede lógica e recursos de multimídia, que, em conjunto, pudessem viabilizar o uso de tecnologias inovadoras no campo da educação”.<sup>36</sup>

Não podemos esquecer que estamos aqui tratando de questões que envolvem o que denominamos infraestrutura, ou seja, dos elementos e recursos que servem à realização da ação educativa. Uma questão que podemos colocar em pauta refere-se à infraestrutura adequada para que o REM fosse bem implementado, de forma a oferecer uma educação média de qualidade. Portanto, qual foi a infraestrutura disponibilizada pelo REM para que, como Projeto Educacional, se efetivasse de fato, nas escolas analisadas?

Além dos equipamentos e da criação de espaços específicos, a contratação dos consultores - reconhecidos nos professores da UFMG -, foi um investimento de ordem humana, técnica e intelectual importante à estruturação do Projeto. Dessa contratação, efetivou-se a produção de material de natureza didática disponibilizado por meios virtuais, no formato dos currículos básicos, a partir do segundo ano do REM, com o intercâmbio de informações entre professores e tutoria, realizado por meio dos orientadores.

Tendo como fonte informativa os professores das escolas pesquisadas, identificamos também a importância do repasse de verba financeira que estruturou, sobretudo, as visitas técnicas empreendidas na fase de implantação do Projeto, ocorrido nas onze escolas do Vetor Norte.

O professor Fenati, participou da equipe em sua implementação inicial, ainda na fase de implantação nessas escolas e confirma o cuidado e atenção da equipe com esse apoio:

O REM era tão importante pra nós que eu falei várias vezes nessas 11 escolas, se não chegar o prometido, não entrem no Projeto, se não chegar a verba combinada, não entrem no REM. Só entrem se o combinado for cumprido. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015)

E nas entrevistas realizadas na EE “Presidente Tancredo Neves”, confirmou-se a disponibilização de verba para os trabalhos em seu primeiro ano:

Porque com o Reinventando a escola teve muita verba, veio muito dinheiro. No primeiro ano, os meninos saíram muito porque tinha muita verba. Eles não pagavam absolutamente nada. Então tinha verba pra ônibus, tinha verba pra lanche, tinha verba pra camisa, tinha verba pra eles irem aos espaços, irem aos museus, nas exposições, pra tudo. Então a gente fazia muita coisa. Por isso foi empolgante... (Depoimento de Carina, 2015)

---

<sup>36</sup> Cadernos do REM, p. 12.

A implementação de um Projeto do porte do REM, com uma proposta que exigia ser pensada, trabalhada e experimentada concomitantemente, exigia espaço físico, recursos humanos, equipamentos tecnológicos, dotação financeira na conta da escola, volume de material de consumo e material permanente. E esse empenho, atestado pelos professores da primeira fase, não foi replicado no ano de 2013.

Vale comentar que, na realização do fazer pedagógico, Teixeira (2012) coloca no centro a ação docente, ressaltando seu poder de aumentar ou diminuir a eficácia dos elementos que configuram os processos educativos escolares. Em iguais condições de trabalho podem existir numa mesma escola, grupos distintos de professores que realizarão práticas e experiências diferentes, porque “há aspectos subjetivos, valorativos e simbólicos da docência na relação dos professores com seus alunos.” (TEIXEIRA, 2012, p. 131).

Entre os docentes de cada uma das escolas pesquisadas, no entanto, encontramos ações semelhantes, pois, apesar da escassez ou da falta de recursos em ambas, a partir de 2013, o movimento empreendido pelos professores, no sentido de viabilizar a realização das propostas do REM, nos conduz ao reconhecimento de que a docência, nesses lugares, manteve uma relação de respeito, responsabilidade e afeto com seus alunos. “A ação dos professores dá vida e sentido aos outros elementos que constituem a escola, à sua base material e infraestrutura, às suas normas, ao seu funcionamento do dia a dia.” (TEIXEIRA, 2012, p.131) Ou mesmo na falta deles.

De um ano para outro, não só as novas escolas que recebiam o Projeto como expansão, mas as próprias escolas pioneiras viveram a condição semelhante da escassez de investimento financeiro.

Na EE “Presidente Tancredo Neves”, a comunidade foi confrontada com a possibilidade de extinção do cargo de orientador, o que não se efetivou por resistência da escola, afinal ainda estava em curso a construção do CBC-E com o apoio tutorial da UFMG, também mantido para as escolas dessa fase, mas não estendida às demais escolas. Essas não conheceram a figura do orientador, nem do tutor.

No segundo ano eles queriam que tirasse [o coordenador] e foi como nós colocamos, que não tinha condições. É, as outras escolas, elas não iam ter o coordenador, mas eles já estavam recebendo CBC, eles estavam recebendo plano de curso, eles já tinham um Norte. E nós não tínhamos Norte nenhum. Então, precisava de uma equipe. Eu sozinha não daria conta. Eu precisava ter outras pessoas pra nortear o trabalho. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

O apoio de um orientador, e alguns recursos tecnológicos não chegaram à EE “Aláide Lisboa”, que, no entanto, teve um laboratório de informática garantido pelo REM em pleno

funcionamento nos dois anos em que assumiu o novo currículo definido. Mas esse laboratório foi mantido basicamente com recursos próprios da escola.

Os recursos tão necessários às atividades práticas, como as visitas técnicas, escassearam na escola da primeira fase e chegaram numa proporção muito menor às escolas da segunda fase. As iniciativas oriundas da proposta curricular da empregabilidade, como essas visitas técnicas, foram garantidas, dentro do possível, pela própria escola, com recursos também próprios.

Foi necessário que todas as escolas se adaptassem à nova realidade do Projeto. Inclusive, a EE “Tancredo Neves” que teve sua rotina reestruturada em decorrência da experiência do REM no ano anterior.

Com o REM, houve um aumento no consumo da merenda escolar como consequência da extensão da jornada do aluno. Sua permanência por mais cinquenta minutos na escola gerou a necessidade de aumento na quantidade da merenda escolar, estendendo uma complementação alimentar aos alunos entre o 5º e o 6º horários. E isso representou um aumento no orçamento determinado para alimentação.

A princípio, porque eles [alunos] reclamavam porque estavam com fome, não estavam acostumados. [...] a princípio a gente fazia isso. Começamos dando um leite entre o quarto e quinto horário. Tentamos adequar aqueles que trabalhavam. Nós fizemos uma adequação com eles, com o trabalho. Dois dias eles saíam mais cedo, dois dias o patrão deixava eles chegarem mais tarde. Então, a gente combinou isso aí pra gente conseguir. (Depoimento de Glória Regina, 2015)

Segundo a Coordenadora Glória Regina, o aumento na demanda por mais recursos para a merenda, foi consequência da mudança cultural que o REM proporcionou à escola, promovendo uma aproximação maior entre coordenação e alunos e uma apropriação dos recursos escolares, fortalecendo o sentimento de pertencimento desses jovens com a escola. A realidade da escola, antes do Projeto, evidenciava um enorme grupo de jovens que não se apropriava do espaço do refeitório e dispensava a oferta da merenda, por não reconhecer seu valor e sua necessidade nesse contexto educativo: “Eles tinham vergonha de merendar. De sentar lá com os outros”. (Depoimento de Glória Regina, 2015)

Num movimento empreendido por ela, na tentativa de entender esse distanciamento dos jovens com “as coisas” da escola, buscou o gesto de aproximação, apropriando-se do espaço do refeitório a partir de encontros que marcava com os alunos para merendarem com ela. E nesse gesto, mais que uma estratégia, instaurou-se o inédito, dessa vez, o professor

surpreendendo os alunos numa invenção de si. Docentes e discentes numa recriação mútua (TEIXEIRA, 2012).

Dessa forma, uma professora tornou-se mais que presença no momento da refeição, mas companhia. Estabelecendo um contato mais direto e afetuosos com os alunos, a merenda escolar passou a ser consumida, apreciada, conforme depoimento de Glória Regina: “e até hoje é exigida pelos alunos”. O refeitório passou a ser um dos espaços da escola reconhecidamente deles.

Findo o REM, ficam seus frutos e repercutem suas consequências. A demanda por mais merenda expressa positivamente uma relação de estreitamento entre o espaço escolar e os jovens estudantes do REM.

Então, hoje praticamente todos os alunos merendam. Então, nós estamos com um problema que a gente puxou pra escola. Porque hoje a gente tem que ficar assim, regrado a merenda, não pode ser o tanto que eles querem, é o tanto que dá pra gente fazer. [...] Tanto que esse problema nós herdamos. Porque a merenda hoje na escola, a gente está tendo que se virar pra ter a merenda. Porque antes a gente fazia era, turno da manhã são 600 alunos. Nem 200 alunos merendavam. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

Mudou a relação do aluno com a merenda escolar, findo o REM, mas a verba para sua oferta retrocedeu. Aumentou-se a demanda, mas hoje é necessário controlar a oferta.

Do relato desses fatos acerca das verbas para merenda escolar, outras informações referentes a questões financeiras e administrativas do REM, vieram à tona, como a própria fiscalização do uso desse recurso, que envolvia ações de ordem burocrática. O REM disponibilizou as escolas da chamada fase de implantação verba anual, a título de manutenção e custeio e verba permanente para todas as onze escolas, no início do ano, no mesmo valor, independente do tamanho da escola.

A coordenadora aponta essa medida como “um contrassenso”, porque escolas menores puderam fazer mais com a verba que as escolas maiores. Com a verba inicial, a “Tancredo Neves” pôde equipar seu laboratório de Informática, adquirir mobiliário, data show, som mecânico e câmeras de vídeo. Essa foi a feliz realidade do ano de implantação na Zona Norte.

A EE “Alaíde Lisboa” não fez registros sobre a questão do impacto do 6º horário no orçamento da merenda, ou sobre a percepção dessa necessidade que, no caso da primeira escola, possibilitou a construção de uma “estratégia” que favoreceu a aceitação dessa extensão de jornada por parte dos alunos, justificadamente.

As estratégias criadas foram outras para a resolução de outras consequências geradas pela falta de recursos e de outros elementos de infraestrutura. A professora de Comunicação

Aplicada, por falta de verba, empreendeu caminhadas a pé com os alunos do Bairro Taquaril, para apresentar a experiência de montagem de uma Rádio em outra escola da Rede, fora de seu horário de trabalho. E contou que era “relativamente perto, fomos a pé. Na verdade, fomos até independentes, foi num sábado. Cada um foi de sua casa mesmo e nos encontramos na escola, [...] o Estado para verba, era uma negação”. Visitas técnicas, portanto, para conhecimento de outros espaços culturais não aconteceram. E ela conta que muitos alunos seus “não conhecem o centro de Belo Horizonte” (Depoimento de Cláudia, 2015).

O aporte financeiro nas contas das escolas, com destinação às “visitas técnicas”, é elemento essencial que compõe a infraestrutura básica de um Projeto que, trazendo como princípios o tripé formado pelo conceito de significação/identidade, empregabilidade e prosseguimento dos estudos, caracteriza-se também por “atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares”.(Caderno do REM p.7)

Práticas educativas essenciais como a aproximação da juventude estudantil aos equipamentos e eventos culturais, a interação com outros espaços sociais e aproximação com setores e instituições ligados ao mundo do trabalho, justificam, dão caráter inovador ao Projeto e dialogam com propostas educativas cientes das realidades contemporâneas.

E nosso entendimento é de que a escola deve ser reconhecida como uma instituição essencialmente cultural (GAUTHIER, 2004) e ao professor cabe zelar pela aprendizagem cultural dos jovens. É através da cultura, com a mediação docente, que nossos jovens poderão estabelecer e definir seus vínculos com as pessoas e com o mundo.

Essa dificuldade foi vivenciada também pela professora de Turismo: “Bom, a verba... Fiquei assim o ano inteiro esperando a verba”. Essa professora queixou-se também da falta de apoio de uma produção didática: “... questão de material didático, essa foi a carência que eu vi no Reinventando”. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Para o desenvolvimento do trabalho na Comunicação Aplicada, a professora Cláudia conta que já havia um bom material existente na escola porque “Aqui na escola, tem a sorte que cada sala tem uma TV. Fica mais fácil”. E conseguiu montar uma Rádio com seus alunos porque “a aparelhagem pra fazer a Rádio, também veio da escola antes”.

O jornal impresso trabalhado em sala de aula teve que ser o que os estudantes podiam adquirir, pois não puderam fazer assinaturas de jornais ou revistas. “Então tive que trabalhar essa questão toda”.

As atividades que exigiam o uso de um laboratório de informática, na EE “Aláide Lisboa”, contaram com uma infraestrutura inicial que a própria escola já tinha, mas que só

pôde ser ampliada graças aos recursos do REM que, embora reduzidos, lá chegaram. A professora Cláudia conta que antes da chegada dos equipamentos “na época, quando eu usei com os meninos, eu acho que eram dois ou três computadores apenas, sem Internet. [...] eu ia lá com os meninos, mas trabalhava com eles como fazer um currículo, outras coisas que não precisassem usar a Internet”.

O professor Roberto, de Tecnologia da Informação faz um relato muito positivo do investimento feito pelo REM na aquisição de computadores para o laboratório, e ao mesmo tempo ressalta o diferencial de sua escola para o desenvolvimento de seu trabalho:

Estruturalmente aqui, eu, pelo que eu escutei em várias escolas, aqui era das melhores escolas, parte estrutural. Tanto a questão da parte física, de questão de salas, tem data show que você poderia trabalhar com os meninos. Eu que gostava muito de trabalhar filmes relacionados à questão de tecnologia e depois discutir esses filmes com eles. Filmes que eram de experiência científica dentro da área de computação... Então você tinha lá uma sala de vídeo, se não estava ocupada você tinha data show que poderia deslocar para sala de aula. Todas as salas aqui tinham uma televisão de 42 polegadas. [...] A parte do laboratório acho que foi em virtude, acho do REM, mas a escola já tinha uma estrutura boa, essa escola aqui se você for notar... dá show em muitas escolas aí da região central. (Depoimento de Roberto, 2015).

Descreve, com entusiasmo, como se deu a reestruturação do laboratório de informática e faz uma análise muito profissional com observações quanto à capacidade de investimento de recurso financeiro na aquisição de material, desconectada de um planejamento que pense o espaço físico, as formas de instalação e manutenção desses recursos.

No laboratório foram duas etapas. Chegaram primeiro os computadores. Quando eu cheguei aqui chegaram os computadores novos, eles estavam acabando de montar o laboratório. Se eu não me engano, tinham quatro máquinas. (Chegaram) Quinze máquinas. Posteriormente chegaram mais, se eu não me engano,... deu um total de... acho que, se não me engano, um total de quase que trinta ou um pouco mais de trinta máquinas dentro do laboratório.(...) Foi espremendo, foi espremendo ... Acho que foi até contraditório normalmente você tem espaço nas escolas mas você não tem as máquinas. Aqui não, tinha máquina demais. [...] “Aí, por outro lado, no caso, assim como eu trabalhei, eu gostava de mexer, tinha muita curiosidade com essa parte de hardware e tal. Computador dava um probleminha eu ia lá mexer, alguns eu não conseguia, outros eu resolvia aqui mesmo. Mas você não tem um técnico aqui. Imagina pessoas que não têm noção nenhuma aqui com hardware e coisas básicas, que chegava lá e o computador começava dar problema? Não tinha ninguém, os técnicos para o apoio, pra preparar um laboratório para você. Você imagina: você acabou de dar uma aula numa turma, você já vai pra outra, nesse deslocamento você gasta uns cinco minutos pra chegar na turma, aí, depois você pega outra turma, pra você chegar no laboratório, o pessoal sentar... Numa aula de cinquenta minutos! Aí você tem que desligar os computadores, antes de bater o sinal, cinco minutos você tinha que estar... pensar: ó, cinco minutos, tem que desligar os computadores ... Senão batia o sinal e os meninos já saíam correndo. (Depoimento de Roberto, 2015).

Claúdia, que trabalhou em 2013, foi uma das professoras que não aceitou trabalhar novamente no REM.

[...] falta de material, pela falta de verba A falta de formação e falta de verba, de interesse do Estado, de investimento. Não tinha muito, muito pouco, principalmente. Acho que quando você for fazer entrevista com professores do Turismo, vai ser a maior reclamação. Principalmente o que eles [os alunos] querem. Ele querem sair e conhecer. É o que eles querem. E sair e conseguir uma verba pra liberar um ônibus... um sacrifício. E muitas vezes vem a verba, vem pra um, dois ônibus. Eram quantas turmas: oito turmas de empregabilidade só de manhã. Então como é que leva só dois ônibus? Muito complicadas essas questões. (Depoimento de Claudia, 2015).

Embora tenha sido convidada a fazer essa opção no ano seguinte, no período de contratações, comentou sobre o cansaço gerado pela sobrecarga de trabalho. Achou que atuar no REM foi “muito trabalhoso” pelas condições oferecidas.

## **5.6 Formação dos professores no REM**

Entre as medidas propostas para a implantação da metodologia do REM, a formação dos professores esteve nas primeiras linhas, destacada e associada à Magistra, denominada unidade proponente direta de cursos, e de “escuta qualificada das demandas de formação provenientes da rede de profissionais da educação no Estado de Minas Gerais, no campo das estratégias inovadoras de ensino” (Cadernos do REM, P.8).

Essa menção à Magistra foi pontuada em todas as entrevistas que realizamos. E a formação para atuação no REM surgiu como questão mais emergente nesse contexto, nas falas dos professores. O professor Carlos, com essa justificativa, recusou o convite da EE “Alaíde Lisboa” para atuar no Projeto:

[...] na verdade, minha opinião, era um dos problemas sérios do Reinventando. Talvez o principal. Que era assim, um Projeto que quando você vai olhar assim no papel, muito interessante, muito bem organizado, mas na prática... quem tinha formação? Pra botar pra funcionar ninguém tinha formação específica. Ninguém. (Depoimento de Carlos, 2015).

Pelo reconhecimento de sua formação específica em Filosofia, também o professor Renato, não se sentiu seguro para atuar nas novas áreas propostas pelo REM: “É, eu até não aceitei pela questão da ética, não é? Eu estaria passando por cima dos meus princípios e até de minha formação em Filosofia...”.

Um dos pontos que também foi alvo de críticas da professora de História, Silvana, foi a falta de formação ou de capacitação para atuação nas novas áreas. Ela lançou a seguinte indagação: “Se eu não tenho formação, como é que vou dar aula?”.

Há, portanto, o entendimento generalizado de que uma formação específica para preparar o docente para esse novo Projeto Educacional era urgente e, até mesmo ação prioritária.

Os professores que atuaram nas novas áreas manifestaram suas angústias em ter de lecionar conhecimentos sobre os quais não tinham o domínio, partindo das ementas iniciais que foram o ponto de partida para a construção do CBC-E nas escolas da fase de implantação do REM.

As angústias continuaram na fase de expansão, mesmo já estando prontos alguns CBC-Es. Esses professores entrevistados falaram de suas dificuldades para lidar com os novos saberes que o REM lhes imputava através dos conteúdos exigidos pelas diversas disciplinas que compuseram a chamada área de empregabilidade.

As primeiras preocupações daqueles professores que se dispuseram, ou que foram dispostos às novas disciplinas, se referiram ao conteúdo teórico a ser ministrado em cada uma das três áreas aplicadas nas escolas, numa percepção inicial do Projeto como um curso de formação profissional.

A formação docente no REM é um campo cuja complexidade se dá a partir desse ponto: o “des-entendimento” inicial dos professores sobre o Projeto. Portanto, vamos tratar desse tema em partes.

### 5.6.1 *A Formação Docente Ampla no REM*

Entender os princípios básicos norteadores do Projeto Reinventando o Ensino Médio, para nele atuar, seria uma questão fundamental para uma implementação mais fecunda. O professor, sujeito da aplicação da nova metodologia, demonstrou pouco conhecimento do Projeto como um todo.

Nas queixas sobre a falta de formação, dois aspectos eram ressaltados: o primeiro, conhecer o Projeto e seus fundamentos e o segundo, conhecer e preparar-se para os conteúdos a serem aplicados. Portanto, ao primeiro aspecto, denominaremos formação ampla e dele trataremos aqui, com base nas análises dos depoimentos dos professores.

Na EE “Presidente Tancredo Neves”, o primeiro contato com o Projeto foi feito por intermédio de seu diretor em reunião específica para os diretores das dezesseite escolas do Vetor Norte de Belo Horizonte. Essa escola aderiu ao Projeto com mais dez outras, após a ideia ser compartilhada com uma de suas vice-diretoras. As informações das bases do Projeto só foram divulgadas ao grupo de professores em reunião ocorrida posteriormente na Escola Estadual “Hugo Werneck”, com presença das demais escolas e de representantes do Órgão Central.

Nessa reunião, conforme relato da orientadora Ana Beatriz, ela própria levantou a questão sobre a apresentação de um “projeto”, partindo de sua interpretação de que, o que ali estava sendo exposto, já estaria pronto, fechado, determinado, pois já estabelecia um calendário para sua universalização. A metodologia já estava definida.

Nessa apresentação, o professor aparece como um mero técnico com competência apenas para a aplicação de conhecimentos prontos, idealizados por outros que não seus pares, despojando assim, “os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso de seus saberes, e de sujeitar os professores aos saberes dos peritos” (TARDIF, 2012, p. 230).

Essa situação fica mais nítida a partir da fala da professora Lúcia Helena, que atuou na fase de expansão do REM. Evidencia certa negligência ou desdém em relação ao desenvolvimento de processo formativo para os professores das escolas em que o Projeto seria introduzido:

Você está entendendo? A partir do momento que o professor começou a entender a empregabilidade, a entender onde ele estava atuando. Porque ele não teve uma formação para aquilo, né? O professor formado pra atuar, seria um técnico, um curso técnico. E por que não exigiu professores capacitados, formados, profissionais? Porque o nosso era só pra dar uma base a eles (alunos) do mercado quando eles formassem. Para dar um novo sentido ao Ensino Médio. Para evitar evasão. E aí o que acontece? Se trouxessem professores profissionais, aí seria um técnico, teria que ser um curso técnico, entendeu? Então assim, é por isso que nós não éramos formados. Quando nós começamos a entender a essência do curso... (Depoimento de Lúcia Helena, 2015).

Importante salientar que mesmo na primeira fase, na implantação, houve insegurança e desconhecimento por parte dos professores das escolas quanto à ideia central do Projeto. O que, ao ser resolvido, deveria ter sido alvo de avaliação, para evitar a recorrência nas escolas da fase de expansão.

Num primeiro momento, tanto os professores quanto os alunos, achavam que haveria essa certificação, que teria esse impacto profissional. Só depois, que isso foi esvanecendo, né, que aí viram que não era bem assim. E aí, isso foi gerando certo desânimo nos meninos. E nosso também... (Depoimento de Morgana, 2015).

Nenhuma orientação no sentido de formar o professor dentro dos princípios básicos do Projeto foi proposta na documentação pesquisada. Entre os documentos orientadores publicados estão as Diretrizes da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio (Reinventando o Ensino Médio em Onze Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais). Essa publicação apresenta o Projeto já definidas as onze escolas que compuseram a fase piloto, traz os conteúdos programáticos das novas áreas, apresenta referências embasadoras das diretrizes e trata da formação específica e geral nas áreas de empregabilidade para os alunos. Nenhuma referência é feita à formação docente.

Nas diretrizes, as frentes de atuação do REM já vêm definidas em um organograma pronto, com detalhamento das ações. Justificativas e dados sobre a Região Norte, tomado como Território de implementação do Projeto, além de estatísticas referentes a matrículas, distorção idade/série e resultados do PROEB compõem o material informativo para as escolas.

Esse material nos coloca diante do que afirma Arroyo (2003) sobre o tema formação docente:

O movimento docente e inúmeras propostas de renovação pedagógica reinventam novas tarefas, novos saberes e artes para o velho ofício de educar. Nem sempre esse duplo movimento vindo, de outro lado, do movimento de renovação pedagógica nas escolas e do movimento docente tem conseguido dialogar e se fecundar mutuamente. Talvez não haja total coincidência entre os diversos atores que pensam e agem na formação dos profissionais da Educação Básica. (ARROYO, 2003, p. 8)

Ao tratarmos aqui do que chamamos formação ampla, defendemos a ideia de uma formação que tivesse como objetivo a orientação, discussão e preparação de todo o corpo docente das escolas, no compartilhamento das ideias para uma definição mais democrática de seus princípios. Verificamos a divulgação das informações sobre o REM no contexto geral da escola, através de reuniões inicialmente com o Órgão Central e mais adiante, na expansão, através de reuniões no próprio espaço escolar com mediação dos diretores das novas unidades em que já era determinada a sua implementação.

Desse conjunto de fatores, o desencontro entre os currículos foi mais que triste consequência da falta de formação ampla, pois foi tomado como forma de resistência do grupo do currículo regular, provocando animosidade entre os pares e segregação no interior das escolas.

De um modo geral, portanto, ambos os grupos que se formaram viveram o exercício do trabalho solitário que exigiu dos coordenadores e orientadores o empenho da prática, da experiência de trabalho no esforço para cumprir as metas estabelecidas e os currículos da escola, atendendo à comunidade escolar.

### 5.6.2 *A Formação Docente Específica no REM*

Outra publicação pesquisada para entendimento do processo formativo no REM são os Cadernos do REM. Tivemos acesso e conhecimento de que foram realizadas três publicações. Todas elas têm como base as mesmas informações, os mesmos textos, diferenciando entre si pelo acréscimo de informações outras que se fizeram necessárias com o passar do tempo e com a finalidade que se impuseram. Exemplo é o caso do caderno que traz orientações para as escolas da fase de expansão.

Em todos os três cadernos, a formação de professores no REM é associada à Magistra sem que sejam especificadas as suas atribuições e formas de ação. Nas entrevistas com professores, coordenadoras e orientadora os conhecimentos específicos e as necessidades para atuação nas disciplinas da empregabilidade foram sendo esclarecidas remetendo-nos a outros lugares, além do institucionalmente formativo.

A pergunta inicial dos professores, de posse do cargo, era o que ensinar? Apresentados a uma ementa ou diretriz ou currículo básico a pergunta é ampliada: como ensinar?

A nova demanda imposta pelo novo currículo exigiu dos professores que integraram a equipe do REM nas escolas, uma sobrecarga de trabalho, pois, na fase de implantação, a elaboração do plano de curso e do currículo sucedia paralelamente ao exercício de sala de aula. Trabalho que foi assim comparado pela coordenadora Glória Regina:

2012. É até uma, a gente brincava muito e falava assim - nós estamos numa autoestrada, o carro está a 100 por hora, o pneu furou. Troca o pneu, mas não pode parar o carro. Então, tivemos que trocar o pneu com o carro andando a 100 por hora e assim que a coisa andou. Primeiro ano foi todo assim. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

O CBC-E ainda em construção teve como base para sua elaboração, o exercício prático da sala de aula. Esse processo envolveu os tutores e a figura do orientador por área, mediando o que junto com a coordenação, professores iam construindo na escola. O orientador é que mediava as orientações do grupo de tutores. No entanto, ouvimos depoimentos colocando essa mediação em questão, como a da coordenadora:

Os professores da UFMG, os tutores, eles foram contratados pelo Governo do Estado para orientar, para orientar esses nossos orientadores que iriam repassar para os professores e aí para os alunos. Só que todas as reuniões, a gente já levava aquilo que a gente tava executando. Era como se fosse uma reunião onde todos os, os 11 davam sua opinião do que estavam fazendo e trocavam experiências. Eles iam pra essas reuniões com as experiências que a gente estava tendo, aí o tutor dava aquela, vamos colocar ele, fazia aquela compilação daquilo que seria. O que estava dando certo a gente continuava o que não estava dando a gente passava a frente e eles chegavam à escola, reuniam com os professores de cada área, junto comigo, a coordenação e nós íamos montando. Então, foi feito no dia a dia. Semanalmente a gente preparava uma coisa por semana. Essa semana nós vamos trabalhar isso, essa semana nós vamos trabalhar.” (Depoimento Glória Regina, 2015).

Essa experiência nos remete, mais uma vez, ao ponto de vista de Arroyo (2003) para quem os professores já têm qualificação acumulada para a construção de um sistema escolar que dê conta de uma “educação digna do cidadão brasileiro”. Não ignoramos, entretanto, a necessidade de uma formação continuada, sobretudo no caso de um Projeto recém-implantado nas escolas da Rede Estadual de Minas, com, na verdade, feições de reforma curricular, como chamou à atenção a orientadora Ana Beatriz: “isso é uma reformulação do Ensino Médio”.

Sem dúvida, não há como pensar qualquer reforma em educação sem o acompanhamento de uma política efetiva de formação de professores, que os capacite adequadamente para enfrentar os desafios (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

O que encontramos nas escolas pesquisadas foi uma movimentação empreendida pelos professores do REM, na busca por material informativo e aplicável que viabilizasse sua ação em sala de aula.

Claúdia, professora da Comunicação Aplicada, da EE “Alaíde Lisboa”, comenta sobre os inspetores do NAPEM – Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio, que foi criado para acompanhar os trabalhos nas escolas. Foi entendido, a princípio, como mais uma forma de apoio para a solução das dúvidas dos professores, mas também foi mais uma instância sem efetividade.

Então eu acho que essa parte da equipe ficou complicada. Porque essa equipe não foi pra dentro da sala. Tipo, olha, isso não foi legal, trabalhar dessa forma, eu tenho essa proposta, mas aí a gente ta falando de um esquadrão a gente está aqui embaixo, não é? Bem lá embaixo. Acima da gente estava o coordenador, Coordenador era legal, coordenador era da hora, era ótima. Sim, a minha coordenadora da escola era ótima, mas os que vieram de fora vieram pra cobrar, é tipo, isso que você está falando era um inspetor, quase um inspetor. [...] Sabe o que parece, que eles caíram também de paraquedas. Vamos todo mundo... vamos lá ver o que vai dar. (Depoimento Cláudia, 2015).

Ainda que o Projeto tenha sido apresentado ao coletivo de professores, e que o princípio da empregabilidade tenha sido definido como a oportunidade de formação que “possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho”, percebemos que a questão do conteúdo ligado às especificidades de cada área profissional foi o que mais impactou o professor.

As incertezas sobre o que ensinar ou o que os profissionais das áreas desse novo currículo deveriam saber e como ensinar esses novos conteúdos mobilizaram os professores de várias formas. A movimentação não foi apenas no sentido de buscar os meios para se informarem, mas pelos estudos para adaptação das propostas iniciais ao contexto da escola. Várias foram as iniciativas:

Foi muito complicado, mas o que me ajudou mais foi porque eu conhecia a área. Eu tenho uma amiga que é jornalista e ela me passou o telefone de uma professora e aí nós tivemos uma troca assim, sabe... mas esse plano que tinha na Magistra me ajudou bastante. Foi uma luz assim sabe? Do que eu deveria trabalhar. Sugestões bacanas. Ajudou bastante. (Cláudia, 2015).

Eu ia à Belotur. Então eu pegava os livrinhos, os guias turísticos. Então eu trabalhava muito com eles porque eles têm uma informação muito grande. Então aquilo ali é que foi meu material didático. (Lúcia Helena, 2015).

E a nossa questão aqui é que até que a gente notava e discutia demais que muitos problemas que as outras escolas... aqui não foi barato, tinham muitos problemas, principalmente pela questão de ‘Como será que eu monto a aula? Será que é assim que eles querem?’. E eles não sabiam também. Dentro da Magistra era claro que eles não sabiam’. (Roberto, 2015).

No final do primeiro ano, do segundo e do terceiro. Trabalhei pra caramba. Eu fui, por exemplo. Na produção dos portfólios, a gente não sabia o que era portfólio, a gente não fazia a menor ideia de como ia fazer isso, e foi aí que eu resolvi entrar, mas aí, eu estava no Turismo. Resolvi fazer um portfólio, vamos descobrir o que é que é. Aí, vamos chamar a professora de Artes que ela “se vira nos trinta”. Aí, fizemos, acontecemos, fizemos planejamento do que seria do que cada um teria que pesquisar e nós tivemos aqui uma feira, da empregabilidade. E foi bem interessante porque aí as outras empregabilidades puderam usar o nosso portfólio como modelo. Não que ele tivesse perfeito, não é isso, mas ele pelo menos foi um ponto de partida aí a gente passou a produzir portfólios cada vez mais interessantes. Porque aí os meninos tinham uma liberdade de mexer, cada um no seu próprio portfólio e trabalhar com aquilo que ele gostava. Assim, a gente correu atrás bastante pra poder dar aula. Tinha dia que a gente baixava lá no centro, levando esses meninos de metrô pra poder conhecer uma coisa diferente ou uma exposição bacana, uma coisa... Sério! Caminhava daqui até o metrô (tchutchutchutchu) e voltava de noite (tchutchutchutchu) porque era o dinheiro que a gente tinha. (Carina, 2015)

O Professor Fenati relata que ainda na fase de implantação, o elenco das disciplinas constantes da empregabilidade foi formulado por professores das áreas específicas da UFMG, ocasionando a formação de orientadores que deveriam replicar a formação em sala de aula dos professores. Aos coordenadores foi direcionada a formação em Tecnologia da Informação. E esclarece a proposta do REM em relação à formação do professor:

Então, a ideia é o seguinte: primeiro com relação à formação - a ideia é um pouco isso de evitar que o professor fechasse um pouco a formação dele assim sou formado em português só posso dar aula de língua portuguesa. Não, quem sabe despertar um pouco essa possibilidade. Eu acho que o currículo proposto, ele nunca foi impossível na escola. Eu não me recordo de ninguém dizer assim - isso não temos gente pra dar. Eu recordo de gente dizendo o seguinte - não temos hoje, mas estamos dispostos a fazer isso aí. E eu acho que era preciso esperar um pouco mais para ver, é isso mesmo? Não é esse currículo, a instância de formação é essa?! Outro ponto importante, o negócio da Magistra. A Magistra era um suporte fundamental. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

A proposta do REM, a partir dessa fala pode ser entendida como uma ideia de expansão das disciplinas escolares como forma de transmissão de cultura e de reconhecimento de mundo, numa ampliação do espaço escolar e das relações entre professores e alunos, já que as disciplinas não permaneceriam fechadas e comprometidas apenas com a transmissão de um conhecimento sistematizado.

Encontramos em Nóvoa (2011) a referência a uma nova concepção de escola a partir da qual se propõe um diálogo entre os conhecimentos escolares e as “comunidades” estabelecendo e criando uma outra relação do docente com o conhecimento. Uma reestruturação do trabalho escolar:

A ideia de um espaço público de educação levanta muitos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços perdidos no processo histórico de edificação dos grandes sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar de outra forma, os docentes às “comunidades” de criar uma concepção mais estruturada do trabalho escolar e da organização, e enfim de estabelecer novas relações dos docentes com as diversas formas de conhecimento. (NÓVOA, 2011, p. 233).

O professor Fenati descreve a ideia que tentou explicitar no REM, que pode ser associada ao que propõe Nóvoa como questão a ser pautada nas formações de professores:

É, por exemplo, que nos conteúdos que fossem aquisições de conhecimento, aquisições de crédito como se fala na universidade, mas que não viessem disciplinas, que fossem situações interativas com a comunidade. Que fossem pré-aprovadas pelo coordenador, mas que fossem resultado de atividade fora da escola. [...] Havia essa ideia também de que a comunidade em torno da escola, propusesse tarefas pra escola. Que então a escola responderia por essas tarefas. Eu me lembro de uma escola longe, lá perto de Santa Luzia, já na saída. Uma escola numa área vulnerável. Tinha um Projeto de sinalização que a escola podia fazer. Eram ruas sem placas, sem nada. Então tinham várias ideias, pequenas ideias dessas de alternância da concepção curricular então vigente. (Depoimento do Prof. Fenati, 2015).

Na escola da Fase Piloto, o empenho, no entanto, era o de conceber um currículo voltado a conteúdos programáticos. E o trabalho voltado à realização de atividades que comunicassem com a comunidade, a partir de atividades com os alunos, precisava de mais tempo para efetivação. Houve um trabalho coletivo e concentrado de pesquisa para a elaboração de um currículo centrado nos conteúdos aplicáveis nas turmas do 1º ano, partindo de discussões entre os professores das áreas e apoio intermediado pela orientação com a equipe de tutores, suporte contratado apenas para as escolas dessa fase.

No percurso de implantação, no entanto, esse desenho para viabilizar a formação dos professores das áreas da empregabilidade, ganhou outros contornos, afinal a coordenação teve que se adaptar a outras demandas:

Eu ia às reuniões com a tutoria, mas eu não tinha tempo sequer para me reunir com esse professor, porque os módulos não batiam, ela não tinha tempo livre para isso. Então muitas vezes eu recebia alguma coisa e nem conseguia passar para ela e fiquei sabendo que nas outras escolas teve o mesmo problema. Várias coisinhas pequenas assim... (Depoimento de Ana Beatriz, 2015).

A construção curricular ocorreu concomitantemente com o Projeto em curso nas salas de aula. Essa construção partia da experimentação de um Projeto que já estava em processo e que, enquanto ia ganhando corpo na anuência de professores e alunos a esse experimento. E o que se esperava como formação continuada para o REM, presencial e virtualmente, não passou de momentos de “troca de experiências”.

### 5.6.3 *O lugar da Magistra na formação docente para o REM*

Ao mesmo tempo, a instância referenciada como parte integrante do Projeto, a Magistra, também “engatinhava” como Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores, visto que fora criada por Lei Delegada em 20 de janeiro de 2011, ou seja, paralelamente à idealização do REM. As atribuições da Magistra exorbitavam às que eram requeridas pela equipe do REM.

A Magistra caminhou na paralela tentando atender a todos os educadores da rede e em especial acompanhou o trabalho do REM de duas formas: no primeiro ano acompanhou os grupos focais nas três primeiras áreas implementadas, no segundo ano, discutindo os materiais produzidos por essas áreas e as demais. Ficamos também responsáveis por realizar os eventos de imersão com os educadores envolvidos. No entanto, havia muitos problemas a serem contornados pelo tamanho da rede e por posicionamentos não muito claros que mereciam tempo para serem discutidos. Tempo que ninguém tinha já que o Projeto era concebido e realizado ao mesmo tempo. Os materiais eram produzidos também simultaneamente e duas modalidades de formação também aconteciam simultaneamente – presencial e a distância. Tudo com muita complexidade de gestão. (Depoimento da Ângela Dalben, 2015).

A estrutura física e os recursos humanos da Magistra eram insuficientes para atender à demanda imposta pela extensa rede de educação no estado. A própria Magistra representava demanda prioritária, pois estava ainda se constituindo, na fala da professora Ângela Dalben: “estávamos correndo para criar uma escola da escola, com tudo o que ela deveria ter e com competência para assumir a discussão de todos os temas demandados pelos educadores e escolas”.

Nosso entendimento é de que a formação tão reclamada pelos professores do REM seria a de caráter contínuo, tomada como parte integrante do trabalho docente no novo modelo curricular que desembarcou nas escolas para ser incubado.

Para lidar com a nova proposta curricular e demais alterações provocadas por ela, o professor da primeira fase do Projeto contou com recursos que dinamizaram, de alguma forma, suas aulas, o que não aconteceu para os professores da fase de expansão, marcada pela redução de repasse de verbas. Mas em ambas as fases, o professor teve, ele próprio, que

buscar informação, orientação, além de ministrar conteúdos à revelia de seu domínio teórico. (2015).

Aí eu recorri à Magistra, eu ia a tudo quanto é site que eu via que estava voltado pra Turismo. E, vou te falar, na Magistra eu não vi nada de interessante que atendesse à realidade dos alunos. Que despertasse o interesse deles, então assim, olhei, mas não vi assim que me atendesse, atendesse a minha necessidade. (Lúcia Helena)

E, depois, teve essa jornada de uma semana na Magistra que a gente ficou tomando ciência mesmo do que era o Projeto e ficou bem nítido mesmo que não era um curso profissionalizante. (Ana Beatriz)

Notamos um movimento impulsionado pelo sentimento de responsabilidade profissional de cada professor que esteve inscrito nos docentes das áreas da empregabilidade. Inicialmente impactados pelo foco curricular no campo do trabalho, uma das inovações do REM, esse movimento se concentrou na busca pelo conhecimento técnico das profissões que fundamentaram cada área, quando a proposta do Projeto não estabelecia aprofundamento nesse saber.

A formação reclamada pelos professores para atuação no REM surgiu carregada da priorização de uma fundamentação teórica, porque “o que ensinar” representou um dos primeiros problemas enfrentados pelo professor no cotidiano escolar. Daí o pressuposto de que seria preciso saber fazer para ensinar. O professor teve dificuldade para entrar no processo.

Alguns professores apontaram a falta de formação como justificativa para expressarem opinião contrária à introdução de mais um currículo no Ensino Médio Estadual: “Claro. Se eu não tenho formação, como é que vou dar aula”. Ou:

Eu acho assim que não tem que ter uma graduação nisso, mas teria que ter uma capacitação. Teria que ter tido uma capacitação. As capacitações no Reinventando eram seminários, sei lá, de um ou dois dias. Eu participei de um uma vez que não eram... oficinas pouco produtivas, com muita falação, pouco específicas sem muita novidade que as pessoas passavam muito mais reclamando do que sendo produtivas... (Depoimento da Silvana, 2015).

Pelas falas, o professor aponta o conteúdo das novas disciplinas como o centro de sua exigência por formação, mesmo na posterior compreensão de que a proposta do REM se baseia na ênfase informativa de áreas profissionais específicas, não se propondo a uma formação técnica. Quando, também, a proposta formativa da Magistra vai além, trazendo como foco “o educador qualificado como sujeito, em sua dimensão pessoal, profissional, cultural e ética”. (DALBEN; VIANA; CALDEIRA, 2014, p. 165).

A ação mais produtiva no campo formativo específico do REM residira numa demanda voltada a outras necessidades, mais além da especialização em conteúdos técnicos profissionais, considerando os propósitos tanto do REM quanto da Magistra. Seguindo na linha de uma proposta formativa crítica, o professor no Projeto não se ateve a outros princípios relacionados à empregabilidade que priorizam, além do conhecimento do conteúdo, “o saber transformá-lo em algo que modifique o indivíduo”. (ALTENFELDER, 2004).

Os fóruns virtuais criados e disponibilizados pela Magistra serviram como canal de discussão e de troca de experiências e expressão das angústias para as quais o compartilhamento com os pares foi basicamente um alento.

Os encontros presenciais promovidos fora das escolas também não foram efetivamente formativos, mas poderiam ter sido grandes oportunidades, senão para resolver a necessidade imediata pelo conhecimento técnico das áreas de atuação, anseio do professor, mas para promover o pensar sistemático sobre as habilidades, competências, saberes que a experiência docente poderia pontuar no novo currículo. O Professor Roberto frisou que: “Na realidade, você não tem um preparo para isso. O encontro na realidade é para passar como está o REM. O que está acontecendo, o que o professor... aí, por exemplo, tinha encontro de todas as pessoas, todas as áreas...”.

O que vimos foi uma corrida contra o tempo para resolver a aula do dia. O que ensinar? O cotidiano que só o professor tem vivência e urgência. São as necessidades da sala de aula que devem ser consideradas em qualquer Projeto Educacional. “Eu acredito que também porque a formação de docente a gente já tem, já tem aquela experiência, sala de aula, como funciona, mas falta o domínio do conteúdo uma coisa completamente nova não é?”. (Depoimento de Lúcia Helena, 2015)

A solução para o trabalho diário foi resolvida individualmente, sobretudo na fase de expansão, quando a figura do orientador desaparece e o apoio tutorial permanece ligado exclusivamente à construção técnica do currículo, com participação concentrada no Vetor Norte da cidade de Belo Horizonte.

Reclamada pelos docentes do REM, a formação, como preparação em serviço, formação continuada, num Projeto que toma como campo de ação o Ensino Médio e como princípios, além da empregabilidade, a formação identitária juvenil e a garantia de prosseguimento dos estudos, seria imprescindível a todos os docentes, um envolvimento mais amplo no processo de reformulação curricular.

É bom lembrar que o REM traz como diretriz a “elaboração de uma ação pluralizada e participativa”. Não havia, portanto, por que pensar formação continuada fragmentada.

O que se pode perceber do processo formativo docente é que houve muito mais uma atitude prática que reflexiva como os modos de entender, atuar e se apropriar da liberdade de construção curricular que dialogasse com a realidade das escolas.

Na reinvenção do Ensino Médio, o professor teve a oportunidade de inventar, embora os desencontros entre a possibilidade de aplicação e as condições para aplicação. Gauthier (2004) enfatiza o papel do professor como intelectual, herdeiro, mediador, crítico e intérprete da cultura numa escola que vive um processo de falência devido ao “suposto vazio no currículo escolar, nos programas de formação de professores, bem como pelo desinteresse destes pela dimensão cultural de sua missão”. (p. 538).

Esse quadro retrata nossa realidade educacional e, embora o movimento no sentido de sua reversão, com a aplicação de mais um Projeto Educacional, a falta de um diálogo através de ações formativas para os docentes não permitiu maiores avanços.

Os professores precisam estar familiarizados com novas culturas, ter clareza de importância de sua inserção nos programas educacionais, serem preparados para isso (GAUTHIER, 2004) ou qualquer iniciativa no sentido de renovação de sua prática poderá ser comprometida.

Exemplos positivos, no entanto, devem ser aqui mencionados porque, afinal, os sujeitos são diversos e são singulares. Há, no REM, relatos de professores que perceberam e se apropriaram da oportunidade de criação aberta pelo novo currículo:

O professor, ele não teve benefício nenhum. Porque ele tinha o mesmo, a mesma jornada do conteúdo comum. São as 24 horas semanais, sendo 16 em sala de aula, quatro módulos dois com a escola e quatro módulos dois em casa, comprovando as 24 horas semanais, mais não ganhavam nada mais que nenhum outro professor. O valor do salário era o mesmo. Então, o que ele ganhou foi poder botar, ter liberdade de dar o seu conteúdo, de botar as suas ideias pra todos. O que a gente ganhou foi isso. Foi a gente ter a liberdade de fazer uma coisa diferente. De trazer, fazer com que o aluno se apropriasse da escola. (Depoimento de Glória Regina, 2015).

A compreensão dessa possibilidade aberta no contexto de implementação do REM, conforme o relato, não única, mas também não foi geral. A questão da formação do professor carece de mais atenção e foi dos pontos mais reclamados pelo sujeito professor.

Nem tudo está falido.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais penso a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

Paulo Freire (1996)

Até aqui perseguimos uma trajetória de atuação docente num Projeto Educacional de curtíssima duração. Um Projeto que fora posto e deposto antes que empreendêssemos o percurso dessa pesquisa.

Não há como não mencionar o duplo incômodo provocado pelo REM: por seu nascimento e por seu óbito. Curiosamente, ambas “são condições que se diferem no tempo, encontram-se ao seu final e se igualam” (SILVA, 20--).

No despontar de nossa pesquisa, a mais leve menção ao “Reinventando” suscitava comentários, despertava interesses, questões eram impostas, numa sede por entendimento, tanto quanto por conhecimento. O REM, até por quem a ele se sujeitou, representava um enigma do qual todos queríamos o deciframento.

Com seu fim “derradeiro” (porque, depois do REM, o que veio?) surgiram uma incógnita ainda maior e mais indagações: por quê? Como?

Sou também sujeito no REM, porque a docência o é. Somos – professores - esses atores que protagonizaram os atos que deram vida a esse Projeto.

A resposta a todos os que perplexos e atenciosos perguntaram sobre os rumos desta pesquisa, findo o Reinventando, sempre foi a mesma: o objeto permanece! E com a pesquisa, pretendíamos dar-lhe nome e voz.

Queremos ressaltar, como o fizemos ao longo dessa dissertação, que o sujeito professor é o nosso objeto. Mas confesso que o “pano de fundo” em muitos momentos ganhou a cena, pois esse trabalho de pesquisa me fez mergulhar na dinâmica do Projeto que, enquanto professora na área da empregabilidade, sequer supus.

E não fosse a intervenção de uma orientação qualificada, com seu olhar calibrado, se não são os apontamentos de leitura e a convivência com meus pares, creio que minha

curiosidade docente teria me feito navegar por outros “afluentes” desse “grande rio” - mais uma metáfora para “explicitar” o corpus dessa pesquisa.

Perseguir o docente no REM me abriu um universo. Digo, partindo desse lugar de professora e, embora conhecendo a complexidade do sistema educacional, nunca pensei no arrojo que exige a arquitetura de um projeto para educar. São muitas variáveis a considerar e muitas vezes há a idealização de um futuro que já é presente, muito rapidamente, porque a educação é um processo, é diversamente dinâmico e tensionado por variados fatores desconhecidos, muitas vezes, por nós mesmos que estamos em campo.

Estar na educação implica estar em múltiplos lugares, além da própria escola, mas é, antes de mais nada, estar nas escolas. E isso é humanamente impossível nessa rede com tantas escolas espalhadas pelos seus 853 municípios. Como estar dentro, sem estar em todas? Como pensar um projeto que postula a escola como “uma experiência significativa na formação da autonomia pessoal e na capacidade de inserção social”, sem ter essa dimensão? Como “viabilizar aos jovens trajetórias e percursos curriculares diferenciados”, sem a segurança do conhecimento de seu leque de opções? Como “evidenciar o lugar do estudante, como sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação”, sem conhecer as possibilidades desses lugares nos diferentes contextos sociais?

Se tais objetivos são apresentados pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio, forçoso presumir que houvesse nele a intervenção ou a participação docente. Afinal, desses lugares, têm os docentes o domínio do saber. Aliás, saberes. Numa visão mais ampla expressa por TARDIF (2012, p.54) “um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente, portanto, essencialmente heterogêneo”.

Nessa variedade de saberes heterogêneos, aqueles tomados como resultantes da exterioridade, como os curriculares, disciplinares e especificamente da formação profissional, só trarão sentido à tarefa de educar, se relacionados aos saberes da interioridade, resultantes da prática, da execução, da vivência da docência em seu espaço de trabalho.

Estamos falando do saber da experiência que tentei aqui evidenciar, amparada por um referencial teórico que reconhece nesse saber o poder de criação de uma nova profissionalidade docente. Acredito que a proposta curricular apresentada pelo REM tenha aberto espaço aos professores à sua construção, o que constatamos nas ações realizadas nesse sentido pelas escolas, ainda que tenhamos observações a fazer sobre os modos de participação docente nesse processo.

Por isso nossa investigação no campo das condições que permearam o trabalho do professor no REM, e nossa ênfase à importância da apropriação do conhecimento histórico do processo de ensino no estado para a concepção do Projeto.

As condições fazem parte da natureza da experiência docente. Embora todo empenho dos Órgãos Centrais na configuração do Projeto, o ensino é confrontado a fenômenos endêmicos da cultura escolar sentidos e percebidos, antes de mais nada, pelos sujeitos da escola, professores e alunos. Porque o espaço escolar é coabitado por professores e alunos. Toda e qualquer formulação curricular se revelará “incerta, contestável e contestada” dependendo da forma como será apresentada pelo professor ao jovem aluno do Ensino Médio (TARDIF, 2011 p.11). Disso, quem tem o retorno e deverá ter o domínio é o professor.

Não foi só o professor a sentir o impacto das novas propostas do “Reinventando”, como o Projeto passou a ser tratado nas escolas. Numa de minhas entrevistas, uma professora queixou-se de o professor não ser ouvido pelo Sistema de Ensino: “Quantas vezes eu já ouvi assim, a escola é para o aluno... se o professor sai, que outro vem para o lugar dele... É mais ou menos isso, né? ...Você está aqui porque quis...” Essa fala me remete a uma outra pergunta: a escola sabe quem é esse aluno a quem está oferecendo o ensino?

Leis e instituições como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (NDCNEM) e pareceres do CNE (Conselho Nacional da Educação) “apontam para a centralidade dos jovens estudantes como S U J E I T O S do processo educativo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103), propondo uma educação por meio do desenvolvimento de um trabalho de formação humana e de reconhecimento da diversidade. Para isso, os dois autores referenciados usaram a expressão “reinvenção da escola”. Impossível para mim, não fazer alusão ao Projeto da “reinvenção do Ensino Médio”, no qual focamos a docência.

Por isso minha pergunta ao Professor Fenati quanto ao investimento em estudos sobre a temática da juventude, na oportunidade de nosso encontro para entrevista, ao que me respondeu não ter havido.

Da convicção da professora que afirma que “a escola é para o aluno”, posso entender que ela se queixa de que a escola não ouve o professor. Mas para fazer uma escola para o aluno é preciso conhecer o aluno e conhecer o aluno é reconhecê-lo como sujeito, e para reconhecê-lo como sujeito, de fato, é imprescindível uma reinvenção da escola.

Mas como reinventar a escola, sem o professor? Como é possível a existência do aluno sem a existência professor? Como é possível a existência do professor sem a existência aluno,

se entendermos que “docente e discente se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”? (TEIXEIRA, 2007, p. 429)

Até que ponto podemos ter um Ensino Médio reinventado sem professor e sem aluno? E já que estamos no campo das reinvenções, falou-se também, em “reinventar e ressignificar a docência” (TEIXEIRA, 2014, p. 38), bem como em “reinvenção e ressignificação dos currículos” (ARROYO, 2014, p. 54).

Para reinventar é preciso ter inventado e ter conhecimento, e fazer reconhecimento da invenção para propor sua reinvenção. Não vamos nos perder nesse labirinto semântico, mas vamos continuar navegando nesse grande rio, sem nos perdermos nas correntes que poderão nos tirar do curso.

O reconhecimento dos sujeitos professor e aluno como referentes, como agentes e não como destinatários é que torna real e possível a reinvenção da escola porque é nela, onde esses sujeitos coexistem, que se procederá a reinvenção do currículo. Não no afogadiço da urgência política, não na precariedade ou na deficiência dos equipamentos escolares, não nas condições laborais e funcionais colocadas hoje para os professores. Porque se tudo é para o aluno, o professor também o é para o aluno.

É para ele que professores do Projeto Reinventando o Ensino Médio correram agências de turismo em busca de material publicitário para uso didático, que montaram e desmontaram CPUs, buscaram consultoria em Jornalismo, radiofonia, em Turismo, em Informática, em jogos digitais. É para os alunos que professores criaram as condições de trabalho e tentaram se reinventar e trabalharam na reinvenção do currículo no lugar onde este deve ter sua origem: na escola.

Tantas reinvenções, muitos significados. E continuamos nosso percurso rio acima, sem podermos atracar num porto seguro. Porque ainda precisamos construí-lo, ou melhor, construí-los. Essa é a mais forte certeza que tenho. É preciso continuar navegando, mas sem nos deixar levar pela influência dos afluentes e muito menos pela atração da atracagem num único porto, num porto qualquer. A educação precisa continuar navegando. Não à deriva, não sem Norte, não sem portos porque precisamos nos abastecer de novas culturas, novos conhecimentos, novas histórias para novas reinvenções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada**: os sentidos atribuídos na voz do professor. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG, 2014. p. 56-73
- \_\_\_\_\_. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. In: **Educação em Revista**, 2003, p. 7-31. Belo Horizonte. n. 37. Jul. 2003.
- BROWN, H. L. **La nueva filosofía de la ciencia**. Madri: Tecnos, 1983.
- Cadernos do Reinventando o Ensino Médio. Publicação do Governo do Estado de Minas. Educação. 2012.
- CARMO, Helen Cristina; CORREA, Licínia Maria. O Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR. Minas Gerais: Portal. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index2.aspx??id\\_objeto=23967](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967)>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREA, Licínia Maria. **Entre apropriação e recusa – Os significados da experiência escolar para jovens de periferias**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG, 2014. p. 309-332.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DALBEN, A. I. L. F.; VIANNA, P. C. M.; CALDEIRA, Laura Bianca. **MAGISTRA - A escola da escola: a formação continuada por meio do diálogo e a troca de experiências prática**. In: **Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem**, 2014, Braga. **Atas do Congresso Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem**, 2014. p. 165-172.
- DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG, 2014. p.101-133.

DAYRELL, Juarez. Os significados da escola de Ensino Médio para os jovens alunos. 21 ago. 2013. In: Produção. Produção Científica. **Artigos**. Belo Horizonte: Observatório da Juventude. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/producao/producao-cientifica>>. Acesso em: 15 out. 2014.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIES, J. P.; GIROUX, L. H.; LAPERRIÈRE, A. et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 4. ed. 2014. . p. 127-153.

DOMINGUES, José Luiz, TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: Protagonista e obstáculo da Reforma. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.ee, n.3, p.531-541. Set/Dez. 2007.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'Hammed. O professor e seu mandato de mediador: herdeiro, intérprete e crítico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>>. Aceso em: 8 ago. 2014.

GOULART, O. Maria Taranto. O desafio da universalização do Ensino Médio. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. ISBN 978-85-326-4637-8.

KRAWCZYK. Nora. Uma Roda de Conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG, 2014. p.75-98.

LUDKE, M. BOING, L.A. Profissionalidade Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; A.M.C. VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e Desigualdade no Tempo de Juventude. In: CAMARANO, Ana Amélia. (Org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo\\_5\\_educacao.pdf](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_5_educacao.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015. p. 139-170.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, Jul/2001.

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício do Professor- História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 217-233.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-34.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG. **Projeto Diálogos com o Ensino Médio**. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – Jubemi. fev. 2013. Disponível em: <[http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO1/Textos\\_JUBEMI\\_verso2013.pdf](http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pactomg/images/APOIOCADERNO1/Textos_JUBEMI_verso2013.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar** – convite à viagem. Porto Alegre, Artmed, 2000

\_\_\_\_\_. Sentido do Trabalho e Trabalho do Sentido na Escola. In: **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto Editora, Portugal, 1995.

POUPART, Jean; DESLAURIES, J. P.; GIROUX, L. H.; LAPERRIÈRE, A. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar *Vivian Isleb*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SANTOS, Lucíola L. C. P. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. IN: TABORDA, Marcus Aurélio (Org.) **A qualidade da educação pública no Brasil**. Coleção Pensar a Educação. Série Seminários. Mazza Edições. 2012. p.31-55.

\_\_\_\_\_. Problemas e alternativas no campo da formação de professores, **E.bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 72, n. 172, set/Dez 1991.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa. Dom Quixote, 1995. p.77-92.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Reinventando o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando-o-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

SILVA, Analise de Jesus da. **Relações entre formadores, professores e adolescentes**: de objetos no Labirinto a sujeitos da Educação, 2002. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, F. C. Coleção pessoal. In: Pensador. [20--].

TARDIFF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, abril-jun, 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 79, Dez./00.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor** – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LEAL, Álida Angélica Alves. A qualidade da escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (reverberações do pensar). In: TABORDA, Marcus Aurélio (Org.) **A qualidade da educação pública no Brasil**. Coleção Pensar a Educação. Série Seminários. Mazza Edições, 2012. p.119-138.

\_\_\_\_\_. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Fios e desafios da docência no Ensino Médio. 21 ago. 2013. In: **Outro olhar**. Revisa de debates, Ano X, n. 7. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/producao/producao-cientifica>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

TENTI FANFANI, Emílio. **Culturas jovens e cultura escolar**, 2000. Disponível em <[http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult\\_jovens.pdf](http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2013

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O Ofício de Professor**. Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 200-216.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WELLER Wívia. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de Futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Editora UFMG, 2014 p. 135-154

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa Qualitativa em Educação** – Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** Jan /Fev /Mar /Abr 2005. n. 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

### Questionário de Pesquisa de Mestrado Profissional

**Nome do projeto:** Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais: Formação e Participação Docente

**Pesquisadora Responsável:** Rosana Cecília Pereira

**Orientadora:** Professora/Doutora Licínia Maria Correa

**Instituição:** UFMG/FAE/Promestre

Colega Professor:

O projeto de pesquisa supramencionado foi elaborado com base em minha experiência de trabalho docente na Rede Estadual de Educação, iniciado no ano de 2001. Atuando nos níveis fundamental e médio, em nove escolas, sob jurisdição das Secretarias Regionais Metropolitanas A e B, nos três turnos de expediente escolar, através de contrato de designação e finalmente por meio de concurso público, penso diariamente meu trabalho. E é o que me motiva a elaborar um projeto de pesquisa que pretende investigar a efetiva participação docente no programa REM no estado de Minas Gerais.

Começo essa pesquisa, na prática, por este questionário cujo objetivo é conhecer o perfil dos professores que podem e aceitam colaborar com essa pesquisa.

Rosana Cecília Pereira

Pesquisadora

A - O PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - PERFIL SOCIOECONÔMICO
--

**1. Sexo:** 1. ( ) feminino 2. ( ) masculino

**2. Idade:**

1. Até 24 anos.
2. De 25 a 29 anos.
3. De 30 a 39 anos.
4. De 40 a 49 anos.
5. De 50 a 54 anos.
6. 55 anos ou mais.

**3. Como você se considera?**

1. Branco(a).
2. Negro(a).
3. Pardo(a)/mulato(a).
4. Amarelo(a) (de origem oriental).
5. Indígena ou de origem indígena.

**4. Qual o seu estado civil?**

1. Casado.
2. Solteiro.
3. Viúvo.
4. Separado/desquitado/divorciado.
5. Outro.

**5. Quantos filhos você tem?**

1. Nenhum.
2. Um.
3. Dois.
4. Três.
5. Quatro ou mais.

**6. Qual a faixa de renda mensal da sua família?**

1. Um salário mínimo.
2. Até dois salários mínimos .
3. De 3 a 4 salários mínimos.
4. De 4 a 5 salários .
5. Mais de cinco salários mínimos.

**7. Você mora em:**

1. Imóvel próprio.
2. Imóvel financiado.
3. Imóvel alugado.
4. Imóvel de família.
5. De favor.

**8. Qual o grau de escolaridade do seu pai?**

1. Nenhuma escolaridade.
2. Ensino fundamental: de 1.a a 4. a série.
3. Ensino fundamental: de 5. a a 8. a série.
4. Ensino médio.
5. Ensino superior.

**9. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**

1. Nenhuma escolaridade.
2. Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série.
3. Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série.
4. Ensino médio.
5. Ensino superior.

**10. Qual seu curso de formação? \_\_\_\_\_**

**11. Em que instituição se formou? \_\_\_\_\_**

**12. Você recebeu alguma bolsa de estudos ou financiamento para estudar?**

1. ( ) sim                      2. ( ) não

**13. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_**

**14. Entre as modalidades de cursos de pósgraduação, qual corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou:**

1. Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
2. Especialização (mínimo de 360 horas).
3. Mestrado.
4. Doutorado.

**15. Há quantos anos você está lecionando?**

1. Há menos de 1 ano.
2. De 1 a 2 anos.
3. De 3 a 5 anos.
4. De 6 a 9 anos.
5. De 10 a 15 anos.
6. De 15 a 20 anos.
7. Há mais de 20 anos.

**16. Desse tempo, quanto dedicado ao Ensino Médio?**

1. De 1 a 2 anos.
2. De 3 a 5 anos.
3. De 6 a 9 anos.
4. De 10 a 15 anos.
5. De 15 a 20 anos.
6. Há mais de 20 anos

**17. Em quantas escolas você trabalha?**

1. Apenas em uma escola.
2. Em 2 escolas.
3. Em 3 escolas.
4. Em 4 ou mais escolas.

**18. Em qual (is) turno (s) você trabalha? (Marque mais de uma opção, se for o caso)**

1. Matutino.
2. Vespertino.
3. Noturno.

**19. Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana? (Não considere aulas particulares.)**

1. Até 10 horas-aula.
2. De 10 a 20 horas-aula.
3. De 20 a 30 horas-aula.
4. De 30 a 40 horas-aula.
5. Mais de 40 horas-aula

**20. Quantas horas por semana você dedica ao planejamento das suas aulas?**

1. Até 4 horas semanais.
2. De 4 a 8 horas semanais.
3. 8 horas ou mais.

**21. Qual é o seu vínculo trabalhista com o Estado?**

1. Efetivo.
2. Efetivado
3. designado

**22. Há quanto tempo atua nesta escola?**

1. Sempre atuei nesta escola

2. De 1 a 2 anos.
3. De 3 a 5 anos.
4. De 6 a 9 anos.
5. De 10 a 15 anos.
6. De 15 a 20 anos.
7. Há mais de 20 anos.

**23. Você mora próximo a esta escola?**

1. ( ) Sim                      2. ( ) Não                      3. ( ) relativamente

**24. Quanto tempo gasta com deslocamento de sua casa até a escola?**

1. Menos de uma hora.
2. Mais de uma hora.
3. Até duas horas.
4. Mais de duas horas.

**25 Como é feito seu deslocamento?**

1. ( ) carro próprio.
2. ( ) ônibus.
3. ( ) a pé.
4. ( ) outros.

**26 Recebe auxílio para custeio de transporte?**

1. ( ) sim, integralmente    2. ( ) não    3. ( ) sim, parcialmente

B. O PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – PERFIL SÓCIO-CULTURAL

**27. De que meios você se utiliza para se manter atualizado, informado sobre o mundo?**

1. Jornal.
2. TV.
3. Internet.
4. Rádio.
5. Revista.

**28. Quantos livros você leu no último ano?**

1. Nenhum.
2. No máximo dois.
3. Entre três e cinco.
4. Entre seis e oito.
5. Mais de oito.

**29 Quais os tipos de livros que você mais gosta de ler?**

1. Obras literárias de ficção.
2. Obras literárias de não-ficção.
3. Livros técnicos.
4. Livros de auto-ajuda.
5. Outros.

**30. Com que frequência você lê jornal?**

1. Diariamente.
2. Algumas vezes por semana.
3. Somente aos domingos.
4. Raramente.
5. Nunca.

**31. Entre as atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer?**

1. Cinema.
2. Espetáculos teatrais.
3. *Shows* musicais e/ou concertos.
4. Dança.
5. Nenhuma.
6. Outra \_\_\_\_\_

**32. Com que frequência você utiliza microcomputador?**

1. Nunca.
2. Raramente.
3. Às vezes.
4. Frequentemente.
5. Sempre.

**33. Você tem acesso à Internet?**

1. ( ) Sim    2. ( ) Não.

**34. Onde você acessa a Internet?**

1. Em casa.
2. Nas escolas onde trabalho.
3. Em outros locais não mencionados.

**35. Indique para que finalidade você utiliza o microcomputador.**

1. Para entretenimento.
2. Para trabalhos escolares.
3. Para trabalhos profissionais.
4. Para comunicação via *e-mail*.
5. Para operações bancárias.
6. Para compras eletrônicas.

**36. Como você classifica o seu conhecimento de Informática?**

1. Muito bom.
2. Bom.
3. Ruim.
4. Muito ruim.

C. O PROFESSOR DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – PERFIL PROFISSIONAL (REM)

**37. Em que área de empregabilidade você atuou no REM?**

1. Comunicação Aplicada.



7. Livros de leitura			
8. Livros didáticos			
9. Apostilas			
10. Datashow			
11. Filmadora			
12. Retroprojektor			

**43. Quanto às atividades extraclases listadas abaixo, responda:**

	Sim, utilizei	Utilizei às vezes	Não utilizei porque não julguei importante	Não utilizei porque a escola não ofereceu
1. Visita a museus				
2. Participação em palestras				
3. Participação em eventos culturais				
4. cinemas				
5. teatro				
6. Espaços de formação profissional				
7. Excursões para pesquisa de campo				
8. Visita a exposições				
9. Participação em lançamentos culturais				

**44. O que você considera importante para o seu desenvolvimento/amadurecimento profissional?**

**45. Descreva em uma palavra ou expressão o que representa para você ser professor:**

**OBRIGADA por ter colaborado com esta pesquisa!**

## **APÊNDICE B – ENTREVISTAS**

### **Roteiro de Entrevista para professores, coordenadores e orientadores**

- 1) Sua experiência no Projeto Reinventando o Ensino Médio.
- 2) Por que atuar (ou não) no REM?
- 3) Sua relação com a Escola.
- 4) A relação entre sua disciplina de formação e a novas disciplinas da área de empregabilidade
- 5) Sua relação com os pares no interior da escola.
- 6) A relação estabelecida entre professor e aluno no Projeto.
- 7) Suas impressões sobre o projeto como proposta pedagógica
- 8) O que mudou em sua prática docente?
- 9) Sua avaliação sobre o processo de formação continuada oferecida para os professores
- 10) Sua análise contextual.

### **Roteiro de Entrevista para a gestora da Magistra**

Sobre a relação da Magistra com a formação de professores no REM:

- 1) A Magistra foi criada em janeiro de 2011. Por que ela foi criada?
- 2) Seria possível perceber o que modificou na rede estadual com a criação da Magistra?
- 3) Qual o papel da Magistra na capacitação de professores das escolas envolvidas no REM? (quais foram os cursos, quantos foram os encontros presenciais, como foram definidos os conteúdos e planejada a estrutura dessas capacitações?)
- 4) Quanto aos professores, palestrantes, profissionais envolvidos na realização dos cursos, como eram selecionados? (Qual o foco na formação desses profissionais? Que relação teriam com a Educação Básica? O foco seriam apenas os conteúdos das disciplinas da Empregabilidade? Houve proposta de inclusão de encontros formativos para discussão sobre escola, juventude, família, ensino médio, empregabilidade? E questões relativas à docência no REM?)
- 5) Qual o envolvimento da equipe responsável pela elaboração e monitoramento do REM (SEE) na demanda por capacitação dos professores do Projeto? Essa equipe é que apresentava as demandas?
- 6) Havia na Magistra uma equipe específica incumbida da organização, planejamento e avaliação das atividades de capacitação dos professores do REM?
- 7) Houve ou percebeu-se interesse e envolvimento dos professores do REM nas atividades formativas desenvolvidas pela Magistra? Houve colaboração por parte deles?
- 8) A Magistra participou da elaboração de CBC-E? Como? Chegou a apropriar-se dele na proposição de encontros formativos?
- 9) Como eram monitorados os fóruns de discussão realizados na Plataforma Virtual? Como você avalia a utilização desse recurso pelo professor e o aproveitamento de suas informações pela Magistra?

### **Roteiro de Entrevista para membro do órgão central**

- 1) O Ensino Médio é um grande problema?
- 2) Surgimento da ideia do Projeto REM
- 3) Obstáculos à implantação do Projeto.
- 4) O que deveria ser ensinado (currículo)/As novas disciplinas
- 5) Empregabilidade/profissionalização
- 6) Como “escoar” o conhecimento?
- 7) Qual seria a formação desejada?
- 8) Qual o papel esperado da Magistra?
- 9) As resistências à inovação.
- 10) Informação e formação docente no REM.