

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

**Medida Provisória 746/2016: aprendizagem, currículo e valorização institucional na percepção docente<sup>1</sup>***Provisional Measure 746/2016: learning, curriculum and institutional appreciation in teaching perception*

Maria Kélia da SILVA<sup>2</sup>  
Jean Mac Cole Tavares SANTOS<sup>3</sup>  
Fátima Maria Nobre LOPES<sup>4</sup>

**Resumo:** Nas últimas três décadas, o Ensino Médio tem sido o foco de maior atenção por parte dos legisladores e gestores educacionais. Em 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória 746 criou a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo profundas mudanças para essa etapa de ensino. Com base nessas alterações, a pesquisa analisa as reações de professores sobre as mudanças propostas pela reforma, abordando temas como currículo, avaliação e escola integral, especialmente no que tange à dinâmica curricular e ao processo de ensino-aprendizagem. O estudo é de natureza qualitativa e quanto ao instrumento de pesquisa, optamos por entrevistas com roteiro semiestruturado, com seis docentes de três escolas. Numa perspectiva descentrada, fundamentada em autores como Lopes e Macedo (2006, 2011), Santos e Oliveira (2013), defendemos que as políticas são produzidas em diversos contextos. Corroborando a essa ideia, apresentamos o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992). A conclusão provisória mostrou que, independentemente do teor da política a resignificação se faz presente na atuação docente.

**Palavras-chave:** Política educacional. Novo ensino médio. Ciclo de Políticas. Atuação docente.

**Abstract:** Over the last three decades, secondary education has been the focus of most attention on the part of legislators and educational managers. On September 22, 2016, Provisional Measure 746 created the Policy to Promote the Implementation of Full-Time High Schools, bringing profound changes to this stage of education. Based on these changes, the research analyzes teachers' reactions to the changes proposed by the reform, addressing topics such as curriculum, assessment and comprehensive school, especially with regard to curricular dynamics and the teaching-learning process. The study is qualitative in nature and as for the research instrument,

---

<sup>1</sup>Este artigo, agora com reformulações feitas pelos coautores, é um recorte da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada Novo ensino médio: das reações contextuais à escola interrompida, defendida no ano de 2018. Ademais, parte do quadro teórico foi publicado nos anais do Congresso Nacional de Práticas Educativas (COPRECIS), em artigo intitulado Novo Ensino Médio: pensando os contextos das políticas.

<sup>2</sup> Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN. Bolsista FUNCAP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9630048383224338>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4935-4075>. E-mail: [marykellya@hotmail.com](mailto:marykellya@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UERN. Editor chefe da Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar – RECEI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4363681764477044>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. E-mail: [maccolle@hotmail.com](mailto:maccolle@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação (UFC). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do PROFILO. Editora-chefe da Revista Educação em Debate da UFC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2514934974368526>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. E-mail: [fatimanobreufc@gmail.com](mailto:fatimanobreufc@gmail.com)

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

we opted for interviews with a semi-structured script, with six teachers from three schools. From a decentered perspective, based on authors such as Lopes and Macedo (2006, 2011), Santos and Oliveira (2013), we argue that policies are produced in different contexts. Corroborating this idea, we present the Continuous Policy Cycle by Stephen Ball and Richard Bowe (1992). The provisional conclusion showed that, regardless of the content of the policy, resignification is present in teaching activities.

**Keywords:** Educational policy. New high school. Policy Cycle. Teaching activity.

## 1 Introdução

Uma importante conquista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz respeito à ampliação do acesso ao Ensino Médio que passou a ser considerado última etapa da educação básica. Embora a qualidade não dependa somente da oferta por parte do poder público, tendo mais relação com as condições de permanência e com as condições de aprendizagem do aluno, podemos considerar a ampliação das matrículas para os jovens das mais diferentes camadas populares como significativo avanço na busca por justiça social.

Durante as três últimas décadas o Ensino Médio foi a modalidade de ensino que mais chamou a atenção dos legisladores e dirigentes dos sistemas educacionais. Com relação a ele, diversas políticas foram construídas, anunciadas, implementadas, tendo como foco (pelo menos de forma oficial) a significação, a qualidade e a melhoria da oferta e do aprendizado do aluno. Portanto, nos últimos tempos as políticas para o ensino médio sempre têm buscado dialogar com a realidade das escolas e mostrado certa legitimação com as demandas de alunos e professores, chamando-os para a sua participação nesse processo, compartilhando as decisões entre autoridades governamentais e a comunidade educacional por meio de conselhos de caráter consultivo/deliberativo, buscando mostrar a proximidade entre a proposta a ser apresentada/executada com a vida dos alunos (Brasil, 2006).

Em 2016, quando impedida de continuar o mandato, a presidenta Dilma Rousseff foi substituída pelo vice-presidente Michel Temer. Nos primeiros dias da gestão de Michel Temer uma reforma propondo a reestruturação do ensino médio foi lançada. A proposta iniciada por Medida Provisória (MP), assinada pelo presidente Michel Temer, no último quadrimestre de 2016, veio após o conturbado processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, via processo de *impeachment*.

A MP 746, de 22 de setembro de 2016, criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, segundo informações do próprio MEC, trouxe

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

profundas alterações nessa modalidade de ensino, entre elas, a elevação da carga horária mínima anual, progressivamente, das atuais 800 horas para 1400 horas. A ampliação, em tese, possibilita a concretização da escola integral, contribuindo, sobremaneira, com o aprimoramento do Ensino Médio.

As diversas reformas, que algumas vezes chegam às escolas com profusão, anunciam rumos específicos para o ensino. Algumas com boa adesão/participação; outras nem tanto; e outras com características completamente autoritárias, como é o caso da MP 746/16.

Com a reforma do ensino médio, as escolas são orientadas a se adequarem a um novo modelo, definindo novos projetos político-pedagógicos visando colocar em prática a estrutura proposta pela reforma. Desse modo, objetivamos, neste texto, analisar as reações dos professores a respeito das mudanças propostas pela reforma na dinâmica curricular da escola, influenciando, de algum modo, o processo de ensino-aprendizagem. Nossa intenção passa por perceber até que ponto a melhoria da aprendizagem do aluno foi/está sendo considerada no processo de reflexão/atuação da proposta. Assim, transcorremos por 5 (cinco) elementos que consideramos importantes: aprendizagem e luta disciplinar, currículo com foco no ENEM, avaliação e aprendizagem na escola, trabalho docente e escola integral.

Ditas essas palavras, o restante do texto está organizado em mais três seções. Na primeira seção, apresentamos nossa opção pela teoria descentrada e abordamos o ciclo de políticas e suas características, como parte do complexo movimento de constituição das políticas.

Na segunda seção, por meio de quatro subseções, analisamos as reações dos professores, as perspectivas escolares com a reforma do ensino médio, tentando perceber quais os interesses, as demandas, as esperanças e os atrativos em relação à proposta, alinhados ao processo ensino aprendizagem.

Por último, nas considerações finais, arrolaremos uma breve síntese dos aspectos, revelados nesse estudo quanto à materialidade da MP 746/16 no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na prática docente.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

## 2 Metodologia

Para desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos a abordagem de natureza qualitativa. Quanto ao instrumento de pesquisa, optamos por entrevistas com roteiro semiestruturado. As entrevistas foram realizadas com 6 (seis) docentes de 3 (três) escolas, sendo 2 (duas) na cidade de Mossoró e uma na cidade de Areia Branca, ambas no Estado do Rio Grande do Norte. Substituímos os nomes dos sujeitos da pesquisa por códigos e das instituições por nomes fictícios. As escolas estão denominadas de: Sucesso, Solução e Fantasia. Os professores entrevistados, por sua vez, estão referenciados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

## 3 A produção de políticas em perspectiva não centrada

As pesquisas sobre a produção de políticas educacionais e curriculares a partir de centros de poder institucionais, muitas vezes reduzidos às diversas esferas de governo, ainda têm forte influência no campo da pesquisa na área de educação. Tal perspectiva estruturalista percebe as políticas educacionais como sendo produzidas e fortemente relacionadas com as normas legais, direcionadas pelo Estado, para serem implementadas na/pela escola. Nessa ótica, para os atores escolares restam apenas duas opções: resistir ou implementar o projeto proposto/imposto. As políticas seriam pensadas e elaboradas em instâncias educacionais maiores, superiores, governamentais, e encaminhadas para instâncias menores, as escolas, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos no processo de implementação das políticas. Pensar políticas dessa maneira, entendemos, diminui o potencial da participação dos sujeitos escolares em sua construção e sedimenta o crivo “de cima pra baixo” percebidos em vários discursos docentes, já mostrados em pesquisas realizadas anteriormente (Lopes, 2012; Santos, 2011; Santos *et al.*, 2013).

Já numa perspectiva diferente, mas não totalmente antagônica, inúmeras pesquisas têm saído do foco normativo, deslocando-se da exclusividade produtiva do Estado, para perceber diversas outras interferências, inclusive escolares, que constroem políticas educacionais de diferentes matizes. Trata-se de compreender as políticas educacionais enquanto movimento complexo, envolvendo interesses, embates, disputas em muitos contextos, sem, necessariamente, serem emanadas das normas estatais, dos manuais, dos livros ou diretrizes

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

oficiais. Esta maneira diversa de perceber a produção de políticas, muitas vezes conceituada como pós estruturalistas, quando não, provocativamente, taxada de pós-moderna, tem ganhado destaque por potencializar entendimentos que recolocam a escola, e seus sujeitos, em condições históricas de contribuir com o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, com desenvolvimento humano e com a transformação social, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Desse modo, temos nos aproximado de uma perspectiva não centrada (seja no estado, seja na norma – apesar de não desconsiderar nenhum deles) de entendimento da feitura e da promulgação de políticas, optando por entendê-las enquanto resultados de embates e disputas, contextualmente ressignificadas na escola. Com isso, buscamos perceber as políticas educacionais construídas, elaboradas, reelaboradas em diferentes contextos, gerando outras e diversas políticas híbridas e, por focarem nas escolas, dão condições de intervenção privilegiadas a estas. Pensando dessa forma, nenhuma política passa a ser simplesmente implementada em determinado “chão da escola”. Os professores (e outros sujeitos escolares) exercem papel ativo no processo de construção, interpretação, reinvenção e ressignificação das políticas, criando/recriando sempre novas possibilidades para elas acontecerem. Acreditamos, assim, no potencial desestabilizador de algumas certezas, evitando ver a escola somente como reprodutora ou negadora da ordem vigente e a política oriunda de um poder externo ao âmbito escolar (Ball; Bowe, 1992).

Com o intuito ditado acima, e como já discutido em trabalhos anteriores, compreendemos que o ciclo contínuo de políticas, como apresentado por Ball e Bowe (1992), atende nosso interesse de pensar a constituição das políticas do ensino médio em vários contextos e, mais especificamente, na percepção do movimento estabelecido entre o ambiente de produção normativa e as interações epistêmicas e disciplinares que, desde cedo, tentam dar sentido e disputam novos contornos aos textos da lei.

Seguindo essa perspectiva, reafirmamos nosso entendimento, com Ball (1994, 1998), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2006, 2011), Lopes (2005, 2006, 2012), Santos e Oliveira (2013) e Santos (2016), que as políticas são produzidas em diversos contextos.

#### 4 Ciclo de políticas em Ball e Bowe

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentam o ciclo contínuo de políticas como, inicialmente<sup>5</sup>, instituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Todos os contextos estão interligados em uma relação que dispensa dimensões de linearidade ou sequencialidade entre eles. Portanto, visando compreender as inter-relações entre cada um deles, apresentaremos as principais características dos três principais contextos pensados pelos autores.

O contexto de influência é apresentado como aquele propício à circulação de ideias, no qual diversos projetos, muitas vezes antagônicos entre si, circulam em uma situação de busca por legitimidade. No confuso campo de produção e disseminação de ideias, determinados grupos disputam para tornar seus projetos hegemônicos, quase sempre assimilando outras ideias e construindo discursos híbridos. A construção de discursos híbridos acontece no embate social, nas disputas políticas, nos confrontos dos projetos que podem envolver incontáveis escopos: tipo de formação humana desejada; tipo de sociedade a ser perseguida; modo de produção querida, entre tantos outros elementos possíveis de disputa política. Desse modo, o contexto de influência acaba sendo considerado como o ambiente que alimenta a construção das ideias originárias e seus respectivos discursos políticos de validação das políticas. Para Mainardes,

é nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (Mainardes, 2006, p. 52).

O segundo contexto, contexto da produção de texto, tem relação próxima com o contexto de influência, ligado à constituição de linguagens de interesses de um público mais geral. Nesse contexto os textos das políticas também são caracterizados por disputas e acordos de diferentes grupos (agora) em torno do processo de fechamento da política (no caso da reforma do ensino médio, podemos considerar, fortemente, o processo legislativo, envolvendo

---

<sup>5</sup> Em trabalho posterior Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

o ministério da educação, a própria presidência da República e as duas casas do Congresso Nacional), já que se trata da busca pela consolidação das ideias hegemônicas enquanto norma política (mas também em constantes disputas para manter-se hegemônicas)<sup>6</sup>.

Segundo Mainardes, as representações da política acontecem de distintas formas:

textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (Mainardes, 2006, p. 52).

Para o nosso estudo sobre a reforma do ensino médio, nesse contexto de produção de texto, estamos interessados no processo de constituição da medida provisória (elaborada pelos técnicos/especialistas do MEC), a transformação em projeto de lei na Câmara dos Deputados) e a posterior consolidação em lei (após tramitar na Câmara e no Senado Federal). Sabemos que a proposta original do MEC recebeu inúmeras emendas modificativas, supressivas e aditivas dos membros das casas. As emendas propostas trazem muitas vezes externas às duas casas como instituições educacionais, especialistas vinculados às comunidades epistêmicas e disciplinares, professores etc.

O contexto da prática está intimamente relacionado com a escola. Nele, professores, alunos e outros profissionais ganham força para interpretar e recriar a política dando uma nova roupagem para sentidos e significados. Assim, seus interesses, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (Mainardes, 2006, p. 53).

Agora, especificamente sobre a reforma do ensino médio, ainda é importante considerar seus efeitos no contexto da prática, bem antes de finalizada, considerando as possíveis reações

---

<sup>6</sup> A hegemonização nunca será completa, por isso faz-se necessário alertar ao leitor o constante processo de disputas, reconhecendo que a luta política pela significação das ideias não cessa em nenhum dos contextos.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

causadas na escola pela forma como foi apresentada, por meio de medida provisória. Mesmo que não seja possível detectar aqui neste texto tais questões, até porque também não é seu escopo, consideramos importante enfatizar a condição de polarização da sociedade e, por conseguinte, da escola. Assim, o fato de a política ter sido iniciada por MP, em um momento de intensa polarização na sociedade, contribui para influenciar os elementos de sua promulgação na escola, intensificando vários movimentos de reações, aguçando a hibridização da política.

## 5 Percepções docentes

### 5.1 Aprendizagem e luta disciplinar

Os professores entrevistados, mesmo sem especificar os elementos, apontam que houve melhoria em relação a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que o paralelo da aprendizagem foi construído em relação aos alunos que permaneceram, pois, muitos alunos não conseguiram/puderam/quiseram ficar na escola quando esta adotou o tempo integral. Segundo um docente, o resultado positivo será comprovado posteriormente, quando sair o resultado do ENEM: “houve um avanço na aprendizagem dos alunos. Existe uma parcela de alunos que não acompanhavam, ficavam pelo caminho e desistiam. Com aqueles que ficaram, podemos prever, teremos bons resultados no ENEM” (Escola Fantasia, P4).

No mesmo sentido, o professor P1, da mesma Escola Fantasia, destaca a situação de evasão que a escola sofreu com a adesão a escola de tempo integral: “no começo do ano a gente perdeu bastante aluno, pois muitos não conseguiam se acostumar com esse horário integral” (Escola Fantasia, P1).

Nos dois exemplos, a reforma do ensino médio ao invés de reduzir, está ampliando a evasão, já que muitos alunos têm dificuldade de acompanhar os horários, causando abandono de parcela de discente que eram vistos como problema. Além disso, também não consola a afirmação de que a escola está propiciando bons resultados (futuros) no ENEM, considerando que tais resultados serão frutos do quadro de alunos que permaneceram e não da totalidade da escola antes da reforma. A exclusão, na verdade, parece que ficará disfarçada nos números, entre desistentes e evadidos.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

Entretanto, o professor 2 da Escola Solução apresenta uma outra perspectiva quanto aos sentidos do aprendizado, mostrando uma reação mais positiva para o quadro:

No processo ensino-aprendizagem é vantajoso quando você convive mais com o aluno, facilitando conhecer melhor a realidade dele. Com o ensino integral, com a possibilidade da tutoria, é possível esta aproximação. Com a maior proximidade com os alunos, temos a possibilidade de quantificar a aprendizagem dele, e isso muda a relação ensino-aprendizagem. (Escola Solução, P2).

A tutoria, só possível por causa do tempo maior que o aluno passará na escola, é uma técnica/projeto escolar que permite um acompanhamento individualizado ao aluno por parte de um determinado professor. Tanto o aluno pode escolher o professor tutor, quanto o professor pode escolher o aluno a ser tutoriado. A partir daí o professor terá um acompanhamento mais próximo do aluno, devendo se preocupar mais com ele, passando a acompanhar a vida dele mais de perto, vendo suas dificuldades e tendo sempre um olhar diferenciado para ele. Acredita-se, portanto, que a tutoria poderá proporcionar a melhoria do desempenho escolar do aluno.

Um outro ponto interessante de como a reforma curricular do novo ensino médio está sendo “implementada” nas escolas estudadas diz respeito a criação de disciplinas eletivas.

Porém, para P6, somente a “invenção” de novas disciplinas não garante o aprendizado do aluno. Não há, pelo menos “dentro da história e da filosofia”, disciplinas que ele ensina, “mudanças significativas ou melhoras no desempenho”. Aponta, no sentido contrário, que “a inserção de novas disciplinas, opcionais, não trouxe contribuições maiores para a aprendizagem” (Escola Sucesso, P6), servindo mais para preencher o tempo extra que o aluno passa na escola. Na opinião do professor, a disciplina eletiva “mais atrativa é a disciplina cultura corporal que fica sob a responsabilidade dos professores de educação física” (Escola Sucesso, P6), mas sem manter relação alguma com os outros componentes curriculares.

Mas há outros posicionamentos. Para o professor 6, o fato de o aluno estar dentro da escola já gera um grande ganho para o seu desenvolvimento cognitivo e para a sua vida, pois aumentam as possibilidades de desenvolver atividades gerais:

O aproveitamento do tempo para ele vai ser bem melhor. Aqui na escola há a possibilidade de interação maior entre eles por meio de projetos, como por exemplo o projeto da rádio. É um aprendizado que ele vai levar para a vida toda. Agora, não dá para garantir que esse aprendizado vá também para as disciplinas. (Escola Sucesso, P5).

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

De acordo com a fala acima, somente estar na escola não garante aprendizado, mas aumenta a possibilidade de interação, além de não deixar o aluno ocioso. Então, mesmo aqueles discentes que reagem, que não gostariam de estar o dia todo no espaço escolar, são beneficiados, pois esse tempo a mais de permanência na escola pode proporcionar mais oportunidades de aprender e de se envolver em projetos que possibilitem seu aprendizado para a vida.

Vale ressaltar também nesse ponto a respeito da maior permanência do aluno na escola, o interesse das disciplinas envolvidas diretamente com os projetos citados, pois são elas as que mais têm a ganhar com o aumento da carga horária. Os professores das disciplinas que fazem parte do projeto das “eletivas”, pelo menos a priori, são os mais beneficiados pelo tempo ampliado, gerando mais condições de desenvolver suas atividades e, em alguns casos, gerando aumento da demanda por professores dessas áreas. Isso ainda pode ser afirmado com mais convicção quando relembramos a luta das disciplinas por reconhecimento disputando espaço na “grade curricular” e aumento do grau de valorização na escola/sociedade. Então, a extensão do tempo do aluno na escola envolve também diversas disputas disciplinares, seja por reconhecimento, seja por condições de melhor remuneração, possibilitando, inclusive, divergências sobre sua importância na vida do aluno e da escola. Mesmo que não possamos dizer categoricamente, por falta de elementos da pesquisa diretamente voltados para isso, que aqueles professores que defendem a escola de tempo integral foram os beneficiados pelo aumento de carga horária de suas disciplinas, podemos intuir, baseados nos projetos desenvolvidos na escola no tempo estendido, que existe proximidade de interesses capazes de justificar a defesa de contar com o aluno na escola por mais tempo. Isso fica mais claro quando a defesa da escola em tempo integral é feita pelo professor de espanhol, justamente uma disciplina “atacada” pela reforma como não mais obrigatória.

Portanto, considerando que existe uma certa luta por espaço disciplinar dentro da escola, corroborada pelas falas de diversos docentes, a escola de tempo integral abriu possibilidades de “correção” da norma. No caso da disciplina de espanhol, que segundo a forma como a proposta foi apresentada na escola, seria excluída da grade curricular obrigatória, acabou sendo reinventada como disciplina eletiva. Quer dizer, ganhou a possibilidade de continuar no currículo escolar. Assim, podemos prever a mobilização dos

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

professores que lecionam espanhol, e talvez da própria gestão escolar, no sentido de garantir espaço de trabalho para os professores dessa disciplina na escola.

A conquista de manutenção do campo de trabalho (se é que podemos chamar de conquista), certamente envolveu articulações e disputas no ambiente escolar não limitadas aos professores de espanhol, já que as lutas das comunidades disciplinares estão sempre articuladas com as políticas e as demandas dos sujeitos escolares, em movimentos contextuais e interessados.

No nosso entendimento, entretanto, a vinculação e o engajamento dos profissionais daquela disciplina não são os fatores decisivos a proporcionar a manutenção da disciplina na “grade curricular”, uma vez que diferentes indivíduos de diferentes campos disciplinares podem se envolver em articulações de embates e lutas políticas pela construção ou permanência de uma disciplina que não está necessariamente ligada ao seu campo de atuação (Costa, 2012). Daí a manutenção da disciplina de espanhol perpassar diversos interesses na escola (envolvendo alunos, professores, gestores, comunidades e órgãos diretivos) e em sua relação com a sociedade (formação desejada, mundo do trabalho, perspectivas de prosseguimento dos estudos etc.).

## 5.2 Currículo com foco no ENEM

Em relação a seleção do currículo (para o professor, escolha do conteúdo), percebemos a interpretação de que a mudança mais significativa se deu também na questão da carga horária escolar que, ao ser aumentada, permitiu mais tempo para concluir o conteúdo selecionado para o ano, um problema recorrente nos anos anteriores. Agora com a escola em tempo integral, “pela primeira vez, vimos que houve avanço na distribuição dos conteúdos no tempo disponível, possibilitando fechar bem as matérias” (Escola Fantasia, P4).

A fala do professor de história da escola Sucesso ajuda em nossa reflexão: “considero que, se comparado ao ano passado, a gente ainda continua dando os mesmos conteúdos, com os mesmos livros didáticos, seguindo os temas do ENEM, seguindo o mesmo padrão”. Conclui dizendo:

Dentro do meu planejamento de história, não mexi em nada. Cada professor escolhe seus conteúdos preferidos [...]. Assim, eu não mexi nas minhas disciplinas por causa

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

dessa mudança curricular. Tanto a disciplina de história quanto a de filosofia permaneceu com o mesmo conteúdo de sempre. (Escola Sucesso, P6).

Se para o professor de história/filosofia não houve nenhuma mudança expressiva, pois continuou usando o mesmo material que já era usado anteriormente para preparar os alunos para o ENEM, para o professor de física, houve mudança/ampliação nos conteúdos ministrados. Segundo este, a reforma lhe proporcionou mais tempo para trabalhar a matéria, potencializando que as aulas buscassem a aproximação entre o ENEM, a vida cotidiana e o futuro profissional dos alunos.

A diferença entre os entendimentos dos professores, em parte, pode ser justificada pelas disputas e posições disciplinares que já discutimos anteriormente, principalmente considerando que o tempo extra (da escola integral) foi preenchido pela disciplina de física.

Mas a concordância apresentada nas falas merece nossa atenção. Ambos os entrevistados, mostram que o tempo a mais na escola foi, substancialmente, dedicado ao aprimoramento do aluno para enfrentar o ENEM, pois “as mudanças no currículo foram voltadas para os conteúdos interessantes ao ENEM” (Escola Fantasia, P4). Vejamos mais:

Com o sistema integral, tivemos mais tempo para trabalhar melhor os conteúdos de física. Esse ano a escola vai ser realmente avaliada no ENEM. Os conteúdos ministrados, então, são selecionados de acordo com a realidade do aluno. Tentamos ensinar aquilo que eles irão precisar para enfrentar a seleção do ENEM e, na medida do possível, para o cotidiano, para a vida deles. (Escola Fantasia, P3).

Assim, não só o ENEM toma lugar importante na formação do currículo, como aparece entrelaçado com as aprendizagens necessárias para a vida. Dessa forma chama atenção o fato de o professor querer aproximar o currículo de suas disciplinas aos conteúdos exigidos no ENEM, sem, porém, deixar de formar para a vida do aluno. Importante destacar que a propaganda oficial do Novo Ensino Médio, divulgada pelo MEC, pauta essa possibilidade de junção de uma formação para enfrentar o Exame Nacional e, ainda, reforçar a formação geral do aluno, dando habilidades diversas para que o discente se aproxime de uma “formação para a vida” (dentro do que o MEC tem entendido que é vida). Contudo, a aproximação pode até ser possível, se pensada em conjunto, mas não de maneira automática, pois há limites nos processos avaliativos de larga escala, quase sempre com objetivos hierarquizadores e classificatórios, sendo, por definição, impossível de incluir todos os interessados.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

Enquanto a formação para vida deve abarcar todas as possibilidades de convivência com a diversidade, apontando para a inclusão na cidadania, o ENEM busca selecionar aqueles que continuarão os estudos em nível superior, ou terão direito a acessar as “melhores” universidades ou aos cursos mais concorridos, por exemplo. Desse modo, vemos que em algum momento um dos dois prevalecerá, pois, o escopo do conhecimento necessário para submeter-se à seleção do ENEM, por mais que os conteúdos sejam aproximados, em nada está relacionado com os fins de uma formação para a vida.

De maneira geral, pode ser destacado na fala dos entrevistados a submissão da escola ao ENEM. Mesmo não sendo novidade trazida pela reforma autoritária de Temer, já que a escola dos últimos tempos tem organizado o seu projeto curricular e de ensino em torno do ENEM, podemos visualizar a normalização do ato. A escola assume como natural, parte da política do novo ensino médio, a responsabilidade de educar e formar os alunos tão somente para questões e conteúdo do ENEM. A escola de tempo integral, que teria condições, em tese, de superar a redução do ensino ao ENEM, não tem se preocupado com a formação do aluno para a vida e para a cidadania. Ao invés disso, e apesar do discurso geral, reduz vida e cidadania às condições de enfrentar o Exame. A escola reformada tem mostrado que sua tarefa principal é ter destaque nos gráficos avaliativos. Até mesmo o professor que acredita na formação do aluno por meio de projeto acaba se rendendo a avaliação do ENEM (como sucesso ou insucesso) do aluno e da escola.

A tradução da proposta começa com a “aceitação” da escola de tempo integral, mas mudando alguns de seus pressupostos, adaptando a realidade, não submetendo totalmente sua maneira de ensinar às diretrizes vindas com a reforma. Para Ball e colaboradores (2016) essa é a hora do professor colocar a política em prática, pois todas as políticas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas, a partir do local, recursos materiais e humanos e do conjunto de valores, em processo híbrido de atuação.

### **5.3 Avaliação e aprendizagem na escola**

No que diz respeito às avaliações, as escolas estudadas mantêm “ainda a prova, com caráter de prova tradicional” (Escola Sucesso, P5). Vimos, no entanto, que a expectativa docente era a de que a reforma do ensino médio trouxesse novas metodologias avaliativas,

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

atualizando a forma como os alunos teriam sua aprendizagem verificada. Vejamos a fala do professor 6 sobre as mudanças ocorridas na avaliação das atividades dos alunos depois do “novo ensino médio”:

A intenção da equipe pedagógica no início do ano letivo era que os professores das disciplinas do semi-integral trabalhassem as avaliações de maneira diferente. Então, pensando em desenvolver as chamadas habilidades para o mundo do trabalho, optei por atuar com atividades em grupo, solicitando aos alunos apresentações organizadas por eles mesmos, como resumos, relatórios, pesquisas de campo. No entanto, o padrão das notas continuaram sendo 0 a 10, ainda podendo o aluno ser reprovado. (Escola Sucesso, P6).

De acordo com a fala do professor, o projeto prevê uma avaliação com métodos inovadores deixando de lado métodos tradicionais, porém, o padrão de nota continua sendo a pontuação, hierarquizando o aprendizado dos alunos em escala numérica. Desse modo, apesar de o professor tentar aliar as atividades avaliativas com uma perspectiva não tradicional, tentando ainda aproximar para a formação de habilidades para o mundo do trabalho, não consegue se desvencilhar da avaliação como instrumento de hierarquização de saberes.

O professor 1 da escola Fantasia reforça o acompanhamento da avaliação como peculiar ao novo ensino médio, mantendo o foco no desenvolvimento e na participação dos alunos:

[...] o aluno consegue enxergar que essa avaliação é feita constantemente. Durante as aulas a gente está sempre avaliando a participação dele na aula. Então as notas vão sendo atribuídas pela participação, pelos trabalhos executados e pelas atividades feitas. (Escola Fantasia, P1).

Para ele, esse modo de avaliar traz mais resultados positivos para o aluno e ainda reforça sua presença nas aulas, já que ele percebe que está sendo avaliado diariamente. Com certeza esse tipo de avaliação cumpre alguma função no processo de “controle” do aprendizado e da participação do aluno nas atividades. No entanto, somado ao “dia da prova” já assinalado, a avaliação continua medindo conhecimento, diferenciando quem sabe mais e quem não sabe ou sabe menos, enfim, hierarquizando. Talvez, mesmo sem o professor ter clareza disso, a avaliação acaba por conformasse mais a hierarquização exigida pelo mundo do trabalho do que como processo de construção do conhecimento, necessária à consciência do aprendizado do aluno no processo ensino-aprendizagem. Não há assim, diferença alguma entre a escola tradicional – do ensino dito regular – e o ensino médio não integral.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

Dito isso, e apesar da grande mudança que a reforma do “novo ensino médio” fez no currículo e na carga horária das escolas de ensino médio, e mesmo contando como positiva as expectativas dos docentes envolvidos nas propostas, vimos que não houve mudanças significativas na forma de avaliar o aprendizado dos estudantes. Manteve, com pequenas variações, as formas avaliativas tradicionais, já desenvolvidas anteriormente e já conhecidas na escola. Portanto, as provas escritas, as pesquisas na rede mundial de computadores, as atividades com seminários e os projetos extraclasse comumente utilizados foram continuados no processo de adaptação da avaliação discente no novo ensino médio.

Segundo alguns depoimentos, as mudanças mais significativas na sala de aula, na forma de ensinar, foram mais relevantes no relacionamento entre aluno e professor, principalmente pela possibilidade de mais contato. A proximidade com o aluno pode ter influenciado a maneira de ensinar:

A maior mudança que eu percebo é na questão do relacionamento professor/aluno. Os alunos confidenciam os problemas que têm em casa, porque eles passam muito tempo com a gente. Às vezes, passam mais tempo com a gente do que com os próprios pais. A relação melhorou bastante, pois gerou mais afinidade e interação (Escola Fantasia, P4).

O estreitamento da relação entre professor/aluno como processo pedagógico, então, é considerado positivo, viabilizando processos formativos mais adequados à realidade do aluno. Mesmo que para o professor 2 a dificuldade seja justamente o fato de o aluno ficar o dia inteiro na escola, “atrapalhando” seu planejamento, que envolve tarefas de casa (“que ele vai dizer que não tem tempo para fazer pois estava na escola”), há reconhecimento nas potencialidades pedagógicas com o estreitamento de laços entre professor e aluno. Na fala do professor P2, que sempre mantém uma postura positiva sobre a reforma, vemos:

Você tem mais tempo com o aluno e isso muda a forma de ensinar. Estar mais presente permite entender melhor o aluno e produzir uma aula mais próxima da realidade dele. O Projeto Vida, considerado o coração da escola, tem a ideia de fazer com que o professor descubra o que o aluno quer ser logo nos primeiros anos. (Escola Solução, P2).

A vida e o projeto se encontram na escola de ensino médio integrado. Num tom romântico, a defesa é para que a aprendizagem seja para além da sala de aula, possibilitada, agora, pela extensão do tempo do aluno na escola. Inferimos que o discurso do professor é construído contextualmente, sendo suas defesas da reforma do ensino médio explicada, pelo

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

menos em parte, pela forma como a política de reforma chegou à escola, salvando a instituição em seu momento mais crítico (quase fechando). Mas não podemos desconsiderar o engajamento dos sujeitos para que o resultado do novo ensino médio possibilite melhores condições de aprendizagem e de sucesso aos alunos. Nisso, vale reforçar, sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente em processos nos quais “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 182).

#### 5.4 Trabalho docente e escola integral

Sobre o trabalho docente no quadro da reforma, são destacadas pelos entrevistados o aumento das atividades desenvolvidas na escola pelos professores, gerando desgaste físico e psicológico, já que “aumentou bastante a carga de trabalho”, com a “ampliação do tempo do aluno na instituição e a inserção de algumas disciplinas diferentes” (Escola Sucesso, P6). O aumento da carga horária, porém, não veio acompanhada das condições pedagógicas esperadas, principalmente relacionadas às “questões metodológicas que facilitassem o processo ensino-aprendizagem na nova dinâmica adotada”. Pelo contrário, foi exigido mais do professor com as mesmas condições forçando, inclusive, que este assumisse disciplinas diferentes de sua formação de origem. Ministras “aulas em disciplinas que não são de sua formação acadêmica tornou-se mais um peso a ser suportado pelos professores do ensino médio” (Escola Sucesso, P6). Como podemos ver no depoimento abaixo:

Eu sou formado em música e fui aprovado em concurso para o cargo de arte e música. Só que não existe a disciplina de música na grade curricular do estado [do Rio Grande do Norte]. Então eu tive que aceitar lecionar a disciplina geral de arte que envolve também outras artes que eu não tenho formação para ensinar. Mas não foi só isso. Tive que lecionar ainda a disciplina de língua portuguesa, mesmo sem formação nenhuma, para complementar minhas horas. (Escola Fantasia, P1).

Assim, lecionar se tornou um desafio para os professores que já com a carga horária ampliada ainda necessitam encontrar um tempo livre para estudar um pouco mais e conseguir ter um mínimo do domínio necessário para lecionar a disciplina que não faz parte de sua área de formação.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

Na mesma esfera de falta de condições pedagógicas, o professor de educação física e matemática (por formação em ambas as áreas), mas que também dá aula de artes (sem formação na área específica) enfatiza:

A gente não tem quadra esportiva. Assim, eu tive que desmembrar as turmas, muitas vezes, nos corredores, no pátio, para tentar fazer alguma atividade prática. Inclusive os alunos reclamam muito, pois passam o dia na escola, sem fazer as atividades de educação física que mais gostam: jogar futsal, “queimado”, vôlei e outras modalidades. (Escola Fantasia P4).

A reclamação do professor, no exercício da disciplina de educação física, com a falta de estrutura física para sua aula, sendo necessário dividir a turma em grupos para a consecução do seu trabalho, reforça as queixas, já destacadas antes por outros docentes, a respeito da estrutura das escolas.

A situação (poli) disciplinar do professor 4 permite refletirmos sobre a relação da docência com os espaços escolares, principalmente num contexto de reformas curriculares, com grande expectativa de novos e mais recursos financeiros para as instituições escolares. Assim, ao mesmo tempo que reforça a crítica pelas questões relacionadas à falta de estrutura, denunciando a falta de contrapartida prometida pelo governo, inviabilizando/dificultando a realização de sua disciplina, se sente contemplado com a valorização do seu outro campo disciplinar, no caso, a matemática. De certa forma, ele não encontra nenhum problema na falta de estrutura para lecionar a disciplina de matemática, uma vez que “habitualmente as aulas de matemática se resumem ao livro e a lousa da sala de aula”. Desse modo, concordando com Costa e Lopes (2016), podemos enfatizar que não é simples a relação dos “sujeitos escolares” com as políticas educacionais, tanto por sua posição em determinadas disciplinas (muitas vezes fazendo parte de mais de um campo disciplinar, como no caso mostrado aqui), como pelos interesses diversos (e muitas vezes divergentes) que as funções exercidas podem demandar.

Analisando a lotação do professor 4 em disciplinas diferentes, devemos considerar o “grande desafio enfrentado pelos professores formados em uma área e precisam lecionar em disciplinas que não são específicas de sua área” (Escola Sucesso, P6). No nosso entendimento, entretanto, o fato de o professor 4 ainda somar as duas disciplinas lecionadas, com formação específica, uma terceira disciplina (de artes), sem que isso seja problematizado por ele como uma desvantagem para a sua profissionalidade/docência, pode ser indício de

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

uma visão de contribuição conformativa com a escola, aceitando contribuir da melhor forma possível com as necessidades da escola. Ou, no extremo contrário, pode também ser indício da utilização de seu fortalecimento como professor de matemática e de educação física para completar sua carga horária com uma disciplina considerada menos exigente, mais relaxada, já que precisa “fechar sua carga horária” e “ter tempo para exercer as duas disciplinas da melhor maneira possível”. Então, o que pode ser considerado um grande desafio (como apontaram os professores 6 e 1), pode ser também considerado um benefício, uma necessidade de relaxar, uma forma de dar conta de outras atividades na escola.

Buscando relacionar o problema “disciplina x formação”, percebemos diferentes posicionamentos e interesses nos três professores citados, podendo indicar que mais do que o campo disciplinar, articulações, disputas e demandas contextuais e provisórias movem os interesses dos autores disciplinares.

Não só no campo disciplinar os interesses que circulam na escola são diferenciados. Outros elementos, nem sempre passíveis de serem entendidos por uma breve pesquisa, interferem na maneira como os sujeitos percebem e reagem com a reforma (seja refutando, seja acolhendo seus pressupostos).

Nesse sentido, faz-se necessário manter-se atento a complexidade dos interesses individuais e coletivos em relação ao que acontece nas escolas. O depoimento do professor 2, da escola Solução, destoando das falas anteriores, traz algumas possibilidades de fugir da linearidade de análise que às vezes a escrita sugere existir. Para ele as mudanças são positivas para o desenvolvimento do trabalho docente. Vejamos suas inferências:

O trabalho melhorou muito. Nas outras escolas eu não tenho o que tenho aqui: tempo para planejar. Planejo na escola, planejo com a realidade que conheço do aluno. Na escola regular não tenho essa condição. Aqui eu planejo com meus colegas, conhecendo outras áreas. Isso é bem positivo. (Escola Solução, P2).

A consideração do professor 2, que, vale destacar, não tem transitado por outras disciplinas, lecionando somente em história, sua área de formação, precisa ser analisada contextualmente, aproveitando os fios condutores que seu discurso pode propiciar. Como exemplo disso, na fala acima, podemos apontar o fato de ele vir de outra escola, outra realidade, sem nenhum tempo para planejar as aulas e, ainda, sem a condição de conhecer os conteúdos e colegas de disciplinas consideradas próximas a sua. Por isso não deve ser

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

desconsiderado, minimizado, seu entusiasmo pelo ensino médio em tempo integral. Outra escola, outros contextos, outras demandas, fazem com que os sujeitos tenham concepções e interesses diferentes, gerando formas diferentes de perceber as mudanças propostas pela reforma, valorizando conquistas, mesmo que pontuais, mas que trazem sentidos positivos para suas aulas.

Então, dizer que a política em questão tem a intenção positiva de que “a gente realmente mude a prática em sala de aula”, que execute “determinada atividade, modifique, transforme ela em atividade prática” e que “faça com que o aluno seja sujeito ativo de seu aprendizado”, possibilitando que o professor “deixe que o aluno faça acontecer”, considerando que o “professor é apenas o mediador” (Escola Sucesso, P5), são posicionamentos só possíveis de serem analisados, pelo menos com um mínimo de rigor, considerando os diversos e, muitas vezes contraditórios, interesses envolvidos e demandados nos contextos escolares.

Estão, desse modo, no mesmo patamar de complexidade as reações dos docentes: um reage dizendo que a mudança se concretiza no aumento de carga horária deixando-o mais cansado; o outro reage dizendo que muita coisa melhorou, pois existe, agora, mais tempo para planejar e interagir com os colegas. Para uns, hoje, eles têm algo que não tinham antes da reforma. Para outros, o cansaço é sinônimo da escola de tempo integral. De forma alguma, porém, ambos simplesmente estão com a razão. Não se trata de dar ou tirar razão dos docentes. Trata-se de entender o complexo jogo de pôr a política em prática, entendendo motivações e interesses que interferem fundamentalmente nas políticas educacionais quando são recontextualizadas no contexto da prática (Braun; Maguire; Ball, 2010).

## 6 Considerações finais

Tomando como referência o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe, entendendo que as políticas educacionais são produções sociais que acontecem em diversos contextos num processo de lutas, embates e disputas e com base no que foi apresentado até aqui, resumimos como importante as seguintes considerações:

1. Para uma parcela de professores, a reforma do ensino médio ao invés de reduzir, está ampliando a evasão, pois os alunos insatisfeitos com a adesão da escola a proposta de tempo integral estão abandonando ou migrando para outra escola.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

2. Os depoentes ressaltaram o ENEM como a instância máxima de avaliação da escola, mostrando que o tempo a mais na escola foi, substancialmente, dedicado ao aprimoramento do aluno para enfrentar o ENEM. Quer dizer, a avaliação em larga escala, com foco nos resultados de mudança de nível (do médio para o superior) continua sendo o principal modo de avaliar o aprendizado dos alunos.

3. Alguns professores inferiram que a única mudança no currículo das escolas foi o fato do aumento da carga horária, permitindo aos professores, principalmente de português e matemática, ministrarem todo o conteúdo selecionado. Apesar das mudanças que a reforma fez no currículo e na carga horária das escolas não houve mudanças significativas na forma de avaliar o aprendizado dos estudantes, mantendo-se com pequenas variações, as formas avaliativas tradicionais. Para alguns professores, a mudança na prática docente, com a reforma, se concretizou no aumento de carga horária deixando-os mais cansados podendo gerar desgastes físico e psicológico; para outros, muita coisa melhorou tendo agora mais tempo para planejar e interagir com os colegas, evidenciando o complexo jogo de colocar políticas em prática.

4. Não há qualquer unanimidade no posicionamento dos docentes em relação ao ensino médio integrado, visto por alguns como ineficaz para o contexto em que a escola está inserida, fazendo com que a política seja construída por processos de hibridismo com vozes dissonantes em que certas vozes são legitimadas em detrimento de outras

Por fim, a conclusão, contingente e provisória, é que independente do verdadeiro teor da reforma, os professores ressignificam, tendo sempre presente a qualidade do processo ensino e aprendizagem, fazendo o aluno compreender o que é estudado para a sua vida pessoal, social e profissional de forma efetiva, ou seja, buscando proporcionar ao aluno uma formação integral, ética e humana.

## Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, London, 1992.

DOI: 10.24024/23579897v33n2a2024p01110131

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

COSTA, H. H.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, out-dez. 2016.

GOODSON, I. **The making of curriculum**. Londres: The Falmer, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, J. M. C. T. Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 149-155, jan./jun. 2011.