

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

CURITIBA

2014

VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU

POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Jakimiu, Vanessa Campos de Lara
Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do
Programa Ensino Médio Inovador / Vanessa Campos de Lara Jakimiu –
Curitiba, 2014.

188 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

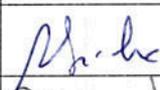
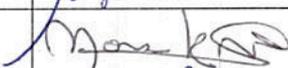
1. Currículos - Mudança. 2. Ensino médio - Currículos. 3. Programa
Ensino Médio Inovador. I.Título.

CDD 373.19

PARECER

Defesa de Dissertação de **VANESSA CAMPOS DE LARA JAKIMIU** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a MONICA RIBEIRO DA SILVA, DR^a NORA RUT KRAWCZYK e DR^a SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MONICA RIBEIRO DA SILVA		<i>aprovada</i>
DR ^a NORA RUT KRAWCZYK		APROVADO
DR ^a SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA		APROVADA

Curitiba, 5 de maio de 2014.


Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Decana do Programa de Pós-Graduação em Educação



Não havendo a pretensão de esgotar o tema estudado, dedico as contribuições aqui contidas, ainda que limitadas, à todos os apaixonados por educação, em especial, pela educação em nível médio, e deixo o desejo de que novas e produtivas pesquisas possam ser suscitadas em decorrência desta investigação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois tudo o que eu sou e tudo o que eu tenho vem d'Ele. Obrigada Senhor por todas as bênçãos recebidas e também por todas as adversidades e tempos difíceis pelos quais passei, pois foi por causa deles que me aproximei mais de Ti e passei a olhar para a vida e para as pessoas com mais amor e serenidade.

À minha família, em especial à minha mãe e a minha irmã, meus dois amores com quem convivo diariamente e compartilho minha vida. Obrigada por todo o amor que vocês me dão, até mesmo quando eu não mereço. Obrigada por compreender todas as renúncias que tivemos que passar para que eu pudesse chegar até aqui. Tudo o que eu faço é para o bem de nossa família, é pensando em dar um futuro melhor pra nós. Eu amo vocês, vocês são a razão do meu existir, e toda a minha força de vontade para continuar lutando vem de vocês. Obrigada Mãe, minha rainha ♥ obrigada irmã, minha princesa ♥ Eu amo vocês.

À Prefeitura Municipal de União da Vitória – PR pelo incentivo e apoio para a qualificação docente, e, especialmente à equipe de profissionais da Escola Municipal Professora Antonieta Montanari pela amizade, pelo apoio e incentivo para que eu pudesse ir em busca de um sonho meu. Obrigada amigas e amigos por todo caminho docente que juntos percorremos e por saber que vocês estão me esperando de braços abertos.

À UNESPAR, Campus União da Vitória-PR, instituição em que atuei como Professora Colaboradora no Curso de Pedagogia (2006-2012), lugar onde ensinei e aprendi muito. Agradeço em especial, à Direção e ao Colegiado de Pedagogia, pelo apoio e pelo incentivo ao crescimento profissional, e, sobretudo, por compreenderem a necessidade que eu tive de me desvincular da Instituição para dedicar-me exclusivamente aos estudos. Obrigada amigos e amigas por torcerem por mim!

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos a partir do ano de 2013. Sem dúvida, o investimento em educação, mais especificamente em pesquisa, é de fundamental importância para o fomento e produção de conhecimento em educação. Agradeço à CAPES, por investir em mim.

À Universidade Federal do Paraná (UFPR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e sua equipe de profissionais que contribuíram para a concretização deste estudo, especialmente ao pessoal da Biblioteca e da Secretaria, que estiveram sempre em postura de disponibilidade orientando, explicando e atendendo as minhas solicitações com muita presteza e cordialidade.

Aos trabalhadores do Restaurante Universitário da Universidade Federal do Paraná (UFPR), local que frequentei nos dias em que estive na

cidade de Curitiba. Agradeço pela cordialidade dos profissionais e pelo visível amor com que são preparadas e servidas as refeições.

Aos docentes da Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial à Professora Monica Ribeiro da Silva, à Professora Andréa Barbosa Gouveia e ao Professor Paulo Vinícius Baptista da Silva, com os quais tive a oportunidade de realizar profícuas leituras, participar de ricos debates e ter construído muitas aprendizagens. Obrigada Professores, que seus caminhos continuem sempre iluminados para que vocês possam continuar a iluminar também àqueles que tem a oportunidade de trilhar com vocês a jornada em busca do conhecimento.

Aos colegas de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com os quais tive a grata oportunidade de compartilhar sonhos, medos, inseguranças, alegrias, e muitas aprendizagens. Aline Javornik, Beatriz Terezinha Muraski Heck, Christian Rudolf Becker, Eliane Maria Stopraro, Elisangela B. Hochuli, Juliana Laudicelli de Oliveira Cruz, Luciana Carolina Cleto de Souza, Marina de Godoy, pessoas apaixonadas e apaixonantes que tive a satisfação de conhecer e que hoje posso chamar de amigos. Agradeço em especial às amigas Vivian Isleb e Maria Carolina Waldrigues que me acolheram, me amaram e me cuidaram. Juntas fortalecemos nossas aprendizagens, nossa amizade e a nossa fé. Como diria Carlos Drummond de Andrade, "...tem gente que tem cheiro de colo de Deus, ao lado delas a gente não acha que o amor é possível, a gente tem certeza!" À vocês, o meu carinho e os meus sinceros agradecimentos!

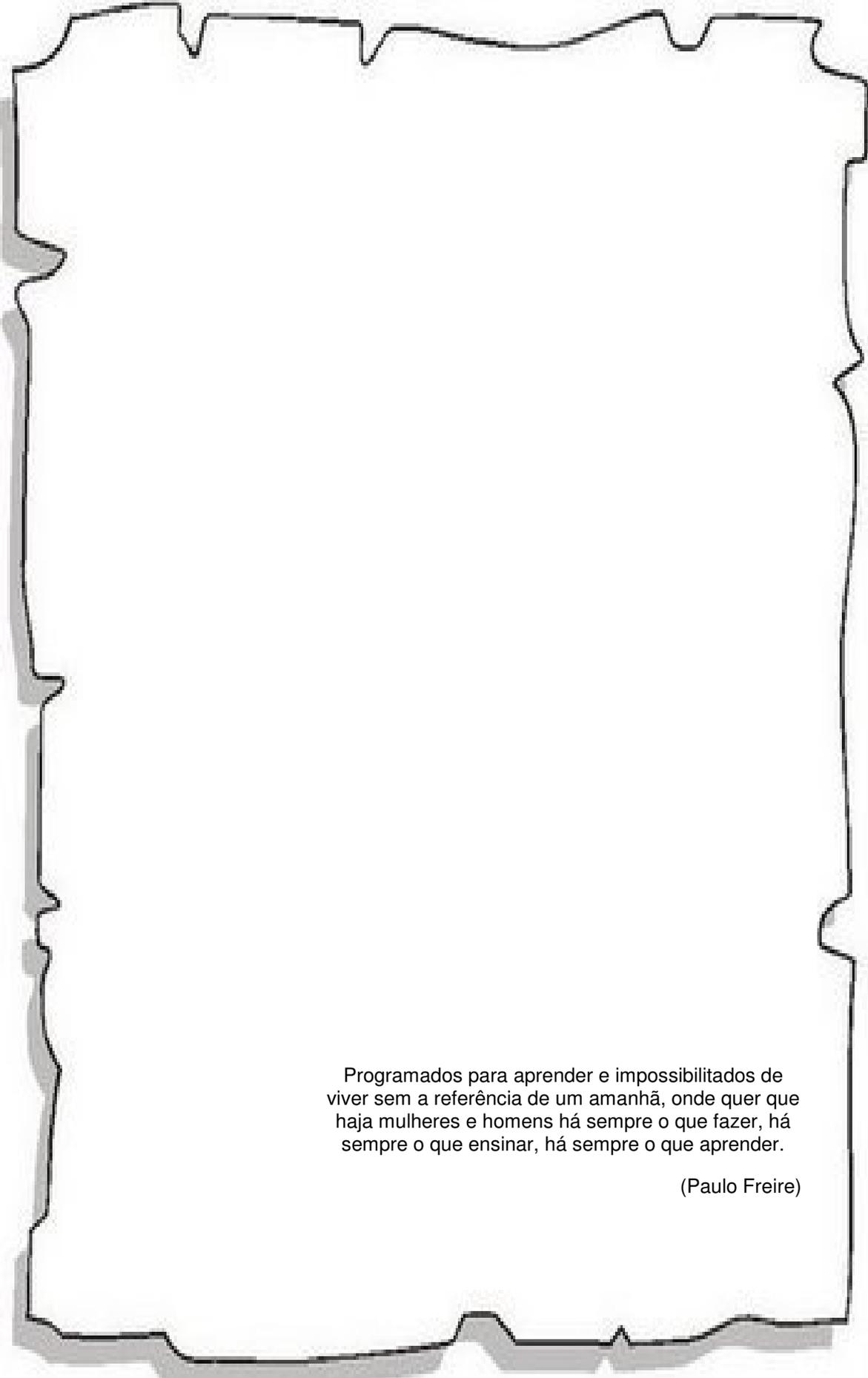
Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa "Observatório do Ensino Médio" e aos pesquisadores que compõem a equipe de Avaliação do Programa Ensino Médio Inovador: Adilson Luiz Tiecher, Ana Carolina Caldas, Andrea Ceccatto, Casemiro José Mota, Ceuli Mariano Jorge, Cleci Körbes, Dalessandro de Oliveira Pinheiro, Débora Silveira, Débora Reis Schnekenberg, Denis da Silva Carvalho, Eloíse Médice Colantonio, Emilene Heloisa Rodrigues, Fernanda Maravalhas, Jefferson Araújo Moraes, Marcos Queiroz, Maria Aparecida de Souza Bremer, Marina Carlesso Cavallin, Monica Ribeiro da Silva, Patrícia Stoski, Rhosangela Gonçalves, Rudá Moares Gandin, Simone Sandri, Sérgio Ricardo Ferreira, Sonia Freitas, Thierre André Monaro, Vanessa Raiana Gelbcke, Vivian Isleb e também aos amigos que fizeram parte do Grupo e que hoje deixam saudades, Adir Simão de Souza, André Marenga Pimentel, Letícia Wollmann Márcio Bernardim, Lucas Pelissari, Tainá Thies e Vanessa Cordeiro de Sousa, pessoas com as quais tive a oportunidade de vivenciar muitas aprendizagens, especialmente, sobre o universo do Ensino Médio e sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Espaços onde a experiência formativa transcendeu os limites epistemológicos e onde os laços de amizade se fizeram presentes. Obrigada amigos e amigas por cada momento que passamos juntos.

À Professora Monica Ribeiro da Silva, que me orientou na construção desta dissertação. O desenvolvimento desta pesquisa, sem dúvida, foi a parte mais importante da minha formação. Foi pesquisando que aprendi a abandonar os velhos (e tão meus) vícios de escrita, os pragmatismos. Foi pesquisando que pude me aproximar das ciências da educação. Foi pesquisando que aprendi a construir, desconstruir e construir novamente. Foi pesquisando que aprendi a olhar com rigor e crítica a minha própria produção. Enfim, foi pesquisando que aprendi a pesquisar e, sem dúvida, a Professora Monica foi fundamental nesse processo formativo. Professora Monica, obrigada por todos os momentos dedicados à mim, obrigada pelas orientações, pelas palavras, pela honestidade, pelo afeto, pela amizade. Muito obrigada Professora!

Às professoras Valéria Milena Rhorich Ferreira e Rose Meri Trojan, que leram minha dissertação com muito carinho e trouxeram ricas contribuições durante a minha qualificação. Às professoras Nora Rut Krawczyk, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Valéria Milena Rhorich Ferreira, que compuseram a banca examinadora durante minha defesa. Obrigada Professoras pelas contribuições trazidas para o debate. Agradeço, em nome da Professora Monica e em meu nome, por nos mostrar novos olhares e percursos investigativos a serem considerados. Obrigada Professoras, por cada indicação, por cada sugestão, por cada anotação. O resultado final, aqui apresentado, é fruto deste esforço empreendido com tanto zelo por vocês.

Ao Diretor Elson Ribeiro, do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, que gentilmente concedeu a autorização para o uso de documento (PRC), bem como à sua equipe, que me atendeu com presteza e agilidade.

À todos os motoristas de ônibus que me trouxeram com segurança para a cidade Curitiba e me levaram de volta pra casa do mesmo modo. A estrada é uma surpresa e um risco diário, então agradeço pela direção profissional e responsável. Uma parte bem importante para a concretização deste sonho, com certeza, é poder chegar até a Universidade.



Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

(Paulo Freire)

RESUMO

O estudo em questão traz em seu conteúdo uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), sendo que a ênfase recai sobre as questões curriculares. Tendo em vista que o ProEMI busca induzir o delineamento de uma nova organização curricular para o Ensino Médio, propõe-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Que aspectos são instituídos no âmbito das proposições do ProEMI que caracterizam indução ao redesenho curricular na última etapa da Educação Básica? Para responder a este problema de pesquisa, inicialmente, este estudo investiga os antecedentes que deram origem ao Programa. Assim, faz-se uma retomada da trajetória das políticas e dos preceitos voltados para o Ensino Médio no período de 1996 a 2014 com especial destaque para as ações e programas que focalizaram alterações no currículo escolar. A partir da necessidade de investigar as mudanças curriculares propostas e considerando que o ProEMI é uma política em andamento, este estudo faz uma análise dos documentos orientadores do Programa em suas diferentes versões (2009, 2011 e 2013), buscando clarificar quais foram as principais alterações que ocorreram nas proposições trazidas nesses documentos, tanto com relação ao fundamentos teóricos, quanto com relação aos aspectos didático-metodológicos. Esta pesquisa também apresenta uma discussão conceitual acerca da perspectiva curricular posta pelo ProEMI, buscando evidenciar a partir de quais elementos se consolidaria um currículo inovador no Ensino Médio. Assim, sujeitos, conhecimentos, tempos e espaços são apontados como elementos que subsidiam o conceito de inovação tendo como eixo central a perspectiva da integração curricular. Por fim, a investigação, a partir do corpus teórico definido na pesquisa, busca ilustrar as proposições do ProEMI ganhando materialidade no currículo do Ensino Médio. Para tal, realiza-se uma análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) do Colégio Estadual Nirlei Medeiros localizado em Curitiba-PR, apontando em que medida as propostas contidas no PRC dessa escola se aproximam ou se distanciam dos pressupostos do Programa. Desta ação foi possível observar elementos que denotam que, assim como o próprio Programa encontra-se em implementação, o currículo escolar do Ensino Médio, também se situa em movimento, ganhando novos contornos a partir das inovações curriculares suscitadas pelo ProEMI. Enquanto delineamento metodológico o presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica documental, sendo que a base empírica está demarcada pelos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (2009, 2011 e 2013), pelo PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, e as bases teóricas são concernentes às políticas curriculares para o Ensino Médio. Do estudo empreendido, foi possível constatar que o ProEMI, considerando suas fragilidades e suas potencialidades, sinaliza para potenciais mudanças no currículo do Ensino Médio em direção a formas menos fragmentadas de organização do conhecimento escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas de Currículo. Programa Ensino Médio Inovador. ProEMI. Redesenho Curricular.

ABSTRACT

This study brings in content analysis of the Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), where the emphasis is on curricular issues. Given the ProEMI seeks to induce the design of a new curriculum for middle school organization, proposes to answer the following research problem: What aspects are instituted within the ProEMI propositions that characterize the induction curriculum redesign in the last stage of basic education? To answer this research problem, initially, this study investigates the background that gave rise to the Program. Thereby, it is a recovery of the trajectory of policies and foremost precepts at secondary school in the period 1996 to 2014 with particular emphasis on actions and programs that focused on changes in the school curriculum. From the need to investigate the proposed curriculum changes and considering that the ProEMI is a policy in course, this study analyzes the guiding documents of the program in its different versions (2009, 2011 and 2013), looking for to clarify what were the main changes that occurred in the propositions brought these documents, both with respect to the theoretical foundations, and regarding the didactic-methodological aspects. This research also presents a conceptual discussion about curricular perspective by ProEMI, seeking evidence from which elements would consolidate an innovative curriculum in secondary school. So, guys, knowledge, times and spaces are seen as elements that support the concept of innovation has centered on the perspective of curriculum integration. Finally, the research, from the theoretical corpus set in the research, seeks to illustrate the propositions of ProEMI gaining materiality in the curriculum of secondary education. To this end, accomplished an analysis of the Curriculum Redesign Project (PRC) of the State College Nirlei Medeiros located in Curitiba-PR, pointing to what extent the proposals in the PRC that school is closer or more distant assumptions Program. From this action were observed elements denoting that just as the Program itself is under implementation, the curriculum of secondary school, is also located on the move, gaining new contours from the curricular innovations raised by ProEMI. While methodological design, this study adopts the mold of documentary literature, and the empirical basis is demarcated by the guiding documents of the Programa Ensino Médio Inovador (2009, 2011 and 2013), the PRC of State School Nirlei Medeiros, and theoretical bases are pertaining to curriculum policy for secondary education. The study undertaken, it was found that the ProEMI, considering its weaknesses and its potential, signaling to potential changes in the curriculum of secondary education toward less fragmented forms of organization of school knowledge.

Keywords: Secondary School. Curriculum Policies. Programa Ensino Médio Inovador. ProEMI. Curriculum Redesign.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– LINHAS DE AÇÃO ProEMI (2009b)	77
FIGURA 2	– MACROCAMPOS ProEMI (2011).....	83
FIGURA 3	–MACROCAMPOS ProEMI (2013 ^a)	91
FIGURA 4	– SÍNTESE DAS ALTERAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES DO ProEMI VERSÕES 2011 E 2013a.....	95
FIGURA 5	– MACROCAMPOS OBRIGATÓRIOS E ELETIVOS ProEMI (2013b)	97
FIGURA 6	– CATEGORIA DE ANÁLISE INTEGRAÇÃO CURRICULAR	126
FIGURA 7	– PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	130
FIGURA 8	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	133
FIGURA 9	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO LEITURA E LETRAMENTO	135
FIGURA 10	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA.....	137
FIGURA 11	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO CULTURA CORPORAL.....	142
FIGURA 12	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO CULTURA DIGITAL, COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS ..	146
FIGURA 13	– INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL	149
FIGURA 14	– PRINCIPAIS MUDANÇAS IDENTIFICADAS NO CURRÍCULO DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI	153

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	– IBEB ENSINO MÉDIO – RESULTADOS E METAS	49
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ProEMI.....	99
QUADRO 2	– TEORIAS DO CURRÍCULO	105
QUADRO 3	– LEVANTAMENTO CONCEITUAL DO TERMO INOVAÇÃO	115
QUADRO 4	– ÁREAS DE CONHECIMENTO: MACROCAMPOS X CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	124
QUADRO 5	– INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS	151
QUADRO 6	– PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PROPOSTAS NO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS	152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO	22
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	-	Acompanhamento Pedagógico
ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAP	-	Colégio de Aplicação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA	-	Cultura e Arte
CC	-	Cultura Corporal
CCDUM	-	Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias
CD	-	Cultura Digital
CE	-	Colégio Estadual
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	-	Comissão Provisória
CUM	-	Comunicação e Uso de Mídias
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB	-	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
EC	-	Emenda Constitucional
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	-	Integração Curricular
ICP	-	Iniciação Científica e Pesquisa
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	-	Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUBEMI	-	Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	-	Línguas Estrangeiras
LL	-	Leitura e Letramento
MEC	-	Ministério da Educação
MP	-	Medida Provisória
OC	-	Orientações Curriculares
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAC	-	Projeto de Aceleração Econômica
PAG	-	Plano de Atendimento Global
PAP	-	Plano de Ação Pedagógica
PAR	-	Plano de Ação Articulada
PEA	-	Programa Escola Aberta
PE	-	Participação Estudantil
PETI	-	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFA	-	Produção e Fruição das Artes
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PF	-	Pessoa Física
PJ	-	Pessoa Jurídica
PLC	-	Projeto de Lei da Câmara
PNAE	-	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNBE	-	Plano Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	-	Plano Nacional do Livro Didático
PNTE	-	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPGE	-	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico

PRC	-	Projeto de Redesenho Curricular
PRC	-	Projeto de Reestruturação Curricular
PRODEB	-	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
ProEMI	-	Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	-	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	-	Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica
ProUNI	-	Programa Universidade para Todos
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	-	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	-	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SIMEC	-	Sistema de Informações Integradas de Planejamento, Orçamento e Finanças do MEC
SIMEC	-	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Orçamento Ministério da Educação Básica
SciELO	-	Scientific Electronic Library Online
TPE	-	Todos pela Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 O ENSINO MÉDIO NA AGENDA POLÍTICA NO PERÍODO DE 1996 À 2014: ANTECEDENTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	32
1.1 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1996 - 2002	32
1.2 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 - 2006 E 2007- 2010	44
1.3 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2011 - 2014	58
2 AS PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: O PROGRAMA EM MOVIMENTO.....	69
2.1 ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – 2009 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	69
2.2 ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – 2011 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	79
2.3 ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – 2013 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	87
3 O REDESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	101
3.1 ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: DO TEXTO AO CONTEXTO	101
3.2 A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DO TRABALHO, DA CIÊNCIA, DA CULTURA E DA TECNOLOGIA ENQUANTO EIXOS CONSTITUTIVOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO.....	111
3.3 O CURRÍCULO INOVADOR DO ProEMI E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	115

4 ANÁLISE DO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: INDICATIVOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO.....	128
4.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR ENQUANTO EIXO DE ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	128
4.2 ENSAIOS DE INOVAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: PONTOS E CONTRAPONTO.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS.....	182

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem vivenciado uma histórica fragilidade, apresentando problemas de acesso, universalização e qualidade, além do constante debate em torno da identidade desta etapa da Educação Básica.

A partir da década de 1990 houve uma crescente expansão do número de matrículas no Ensino Médio. Entre 1991 e 1994 o percentual de matrículas era de 34,5% e aumentou para 41,7% entre os anos de 1996 e 2007 passando de 5.739.077 matrículas para 8.369.369. (KRAWCZYK, 2009).

Entre os anos de 1999 e 2009 também houve crescimento das matrículas, no entanto, conforme a Síntese dos Indicadores Sociais (BRASIL, MEC, IDEB, 2010), apesar de ter havido um aumento no percentual de estudantes que passaram a frequentar a escola em todas as etapas da educação básica, 50,9% dos estudantes do Ensino Médio na faixa de 15 a 17 anos de idade estavam na série/ano adequados e o restante dos estudantes nesta faixa etária encontrava-se no Ensino Fundamental ou fora da escola.

No ano de 2009, a taxa de frequência escolar bruta¹ alcançou 85,2%, no entanto a taxa de escolarização líquida² foi de 50,9% (tendo sido 32,7% em 1999) (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.3), ou seja, houve um aumento em relação a 1999 mas ainda milhões de jovens de 15 a 17 anos permanecem fora da escola ou estão em distorção idade/série.

É interessante observar que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, DOU, 2001) era alcançar 50% de cobertura em 2006 e 100% de cobertura em 2011, no entanto, apesar do aumento das matrículas em 2010 e 2011, esta meta passou longe de se concretizar.

Em 2010, "...houve aumento nas matrículas, com 20.515 novos alunos, totalizando 8.357.675 matriculados" (BRASIL, MEC, 2014), e em 2011, os percentuais de oferta de Ensino Médio tiveram "...aumento de 43.014

¹ Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.03).

² Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.04).

matrículas [...], totalizando, 8.400.689 matrículas, correspondendo a 0,5% a mais que em 2010.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.4).

Em 2012 o Censo Escolar indica “...um decréscimo da matrícula no Ensino Médio, passando de 8.400.689 em 2011 para 8.376.852” (SILVA, 2014, p.32).

Conforme é possível observar no GRÁFICO 1, a crescente expansão de matrículas no Ensino Médio, que vinha ocorrendo a partir de 1990, se estabilizou.

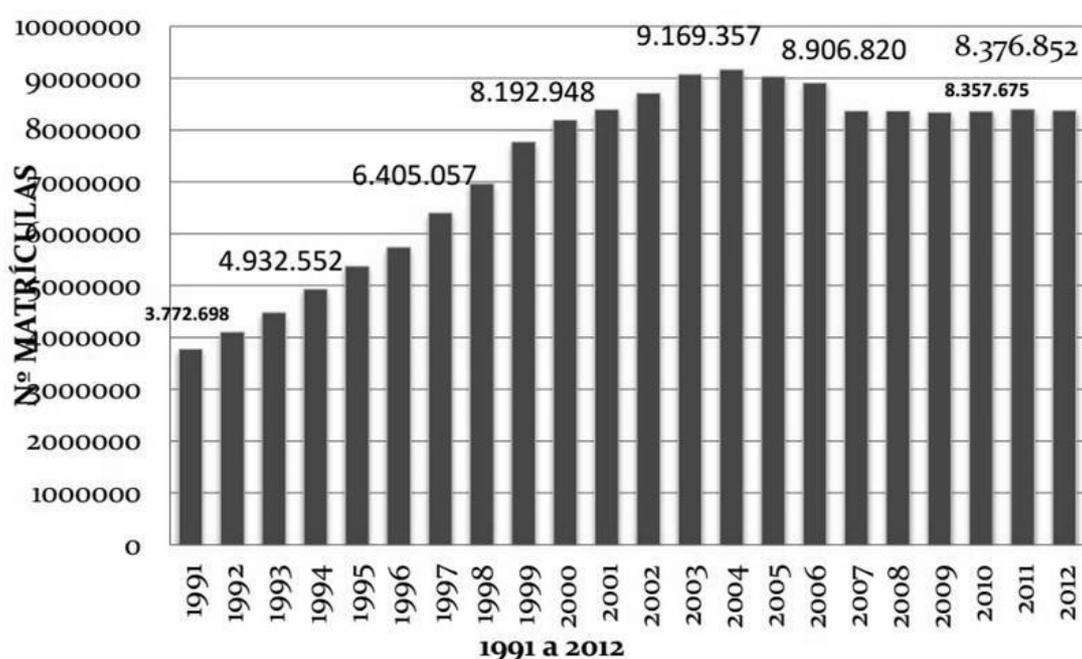


GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO
 FONTE: BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Médio Inovador: novas diretrizes, perspectivas e possibilidades. Brasília: 2013c.

O número de matrículas diminuiu nos anos de 2011 e 2012, do mesmo modo, o Censo de 2013 “...sinaliza um reforço desta tendência, ao mostrar que foram 8.312.815 matriculados nas 27.164 escolas que ofertam educação básica.” (SILVA, 2014, p.32).

Apesar dos inquietantes dados sobre o número de matrículas no Ensino Médio e a preocupação com a universalização desta etapa da Educação Básica, - afinal muitos jovens ainda estão fora da escola e/ou no ensino

fundamental³ - o fato é que o Ensino Médio se expandiu e em decorrência desta expansão novos desafios agregaram outras situações problemáticas. Assim, "...um olhar mais cuidadoso, [...] nos faz indagar se a oscilação da matrícula [...] seria de fato a principal inquietação." (SILVA, 2014, p.32).

O Ensino Médio tem se deparado com fragilidades estruturais, humanas e organizativas, tais como a questão acerca do sentido da escola para os jovens, os embates em torno do currículo, a ausência de professores especialistas, a discussão sobre sua obrigatoriedade (EC. n.59/2009), o financiamento, os índices expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares, etc, enfim, questões que vão além da preocupação em garantir o acesso e permanência dos estudantes e estão relacionadas com a oferta de um ensino de qualidade e que, portanto, denotam a necessidade de se estabelecer ações consistentes com o fim de garantir o direito ao Ensino Médio de qualidade para todos.

Com o objetivo anunciado de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio e enfrentar o quadro brevemente exposto, o Ministério da Educação (MEC) vem ampliando suas ações⁴ por meio de políticas e programas educacionais que almejam atender de maneira efetiva este público (BRASIL, MEC/SEB, 2013b), e dentre estas ações, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital e induzir o fomento de propostas curriculares inovadoras, as quais ao pretender implementar um "...currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea" (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, 10), buscam enfrentar as características que

³ "Temos no Brasil 10.357.854 jovens de 15 a 17 anos e, segundo o censo escolar 2012, são 8.376.852 matrículas no Ensino Médio, sendo desta faixa etária 5.451.576 jovens, o que equivale a 58%. Estão retidos no Ensino Fundamental 3.352.117, o que representa 36% dos jovens de 15 a 17 anos, e 978.540 estão fora da escola." (GARCIA, 2013, p.49).

⁴ Pode-se mencionar o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), o Projeto Alvorada, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros.

marcam o currículo do Ensino Médio ao longo da história, principalmente a fragmentação e hierarquização dos saberes.

O ProEMI consiste, portanto, em um Programa de indução à inovação curricular que busca modificar o quadro atual do Ensino Médio por meio de uma mudança no currículo escolar, sendo que suas ações estão voltadas para as redes estaduais de ensino, que segundo o Censo Escolar de 2010, respondem por 85,9% das matrículas de Ensino Médio do país. (BRASIL, MEC/INEP, 2012).

A escolha das escolas que participam do Programa é realizada pelas Secretarias de Estado da Educação com base em critérios definidos pelos documentos orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a, 2013b). A ideia central é contemplar as escolas de forma regionalizada, especialmente aquelas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem e que tenham estrutura física adequada para a implementação do Programa.

Como o ProEMI consiste em um Programa de indução à inovação curricular, o Programa sugere que cada escola elabore seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) a partir de um conjunto de macrocampos.

Macrocampo é definido pelo documento orientador (2013b) como:

... um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.15).

A partir do conceito de macrocampo, as propostas dos PRC podem ser apresentadas em diferentes formatos, tais como disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, etc, desde que prevejam a integração curricular, seja dos macrocampos entre si, ou entre macrocampos e as demais áreas de conhecimento e disciplinas. Ou seja, a ênfase recai menos no formato e mais na busca pela superação da fragmentação dos saberes.

Ao todo são 8 macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Iniciação Científica e Pesquisa, 3) Leitura e Letramento, 4) Línguas

Estrangeiras, 5) Cultura Corporal, 6) Produção e Fruição das Artes, 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e, 8) Participação Estudantil. Dos oito macrocampos, os três primeiros são de caráter obrigatório, sendo que a escola deve escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo, cinco macrocampos.

As próprias escolas contempladas com o Programa ficam responsáveis por elaborar seus PRC incluindo, além dos macrocampos obrigatórios, os macrocampos que forem considerados pertinentes à realidade na qual a escola está inserida. O MEC é responsável por oferecer apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e escolas. Os critérios para o repasse dos recursos financeiros estão vinculados ao número de alunos matriculados na escola e ao número de horas de ampliação da jornada escolar.

Como parte do processo de redesenho curricular, o ProEMI contempla a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, prevendo “...carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.11). De acordo com os documentos orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a, 2013b), é facultado à escola ampliar sua jornada para 5 horas ou para 7 horas.

A organização dos tempos e dos espaços escolares, assim como a elaboração dos projetos de redesenho curricular ficam a critério das escolas no sentido de “...atender as reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.6).

O ProEMI também prevê que todas as ações propostas nos PRC sejam pensadas coletivamente pela comunidade escolar e tenham como foco central os sujeitos do Ensino Médio. Neste sentido, as propostas pedagógicas devem ser pensadas com os jovens a partir de suas perspectivas e demandas.

Para a gestão das ações desenvolvidas na escola, o ProEMI conta com a figura do professor articulador. De acordo com o documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a, 2013b), o ProEMI prevê a contratação de um ou mais professores articuladores, considerando as demandas da escola.

Os professores articuladores deverão ser escolhidos pela equipe de professores e coordenadores, pertencer ao quadro permanente, estar lotado na unidade escolar com 40h semanais e possuir formação e perfil adequados às suas atribuições. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Dentre as principais atribuições, cabe ao professor articulador, tanto coordenar e orientar o planejamento e formulação das ações de redesenho curricular, quanto divulgar, implementar, acompanhar e avaliar tais ações.

Ao investigar o processo de implementação do ProEMI, constata-se que o Programa iniciou, oficialmente, em 2009 com 355 escolas⁵ de 18 estados. (GARCIA, 2013; KRAWCZYK, 2013; SEDUC/PI, 2014).

A primeira versão da proposta do Programa foi publicada em caráter preliminar em abril de 2009 e após emissão do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Comissão Provisória n. 11/2009. (BRASIL, CNE/CP, 2009), foi publicada, em setembro de 2009, em versão oficial.

Em 2011, o MEC publicou a segunda versão do documento orientador e expandiu as ações do ProEMI para mais 1.641 escolas, totalizando 1.996 unidades escolares em 24 Estados, mais o Distrito Federal, atingindo a aproximadamente 1,7 milhões de alunos do Ensino Médio. (BALMANT; SANDAÑA, 2012). Em junho de 2013 houve a publicação de um novo documento orientador.

Em artigo publicado no sítio eletrônico do MEC no dia 21 de janeiro de 2014, Lorenzoni (2014) explica que o ProEMI atende hoje a cerca de 5,6 mil escolas e que a meta do Governo Federal, este ano, é ampliar o atendimento do Programa para 10 mil escolas, o que representaria 50% da rede pública de Ensino Médio.

Como o ProEMI iniciou suas ações no ano de 2009 trata-se de um Programa relativamente novo com escassas pesquisas sobre o tema, o que se tornou claramente explícito durante o levantamento de dados em torno da produção bibliográfica sobre o assunto.

⁵ Sobre este dado, é importante salientar que parece não haver consenso quanto ao número de escolas contempladas pelo ProEMI no ano de 2009. As autoras supracitadas falam em 355 escolas, em documento não publicado e concedido pelo MEC para fins de pesquisa, foram encontradas o registro de 354 escolas (BRASIL, MEC/SEB/DCOCEB/COEM, 2013), já Melo e Duarte (2011) - sem mencionar fonte - falam em 357 escolas. (MELO; DUARTE, 2011, p.236).

Do levantamento realizado nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao todo foram encontradas apenas 8 publicações de artigos versando sobre o ProEMI, sendo que destas, 6 apenas mencionam a existência do programa, fato que denota a necessidade de estudos voltados para a produção de conhecimento acerca deste Programa, que encontra-se em plena expansão.

Neste contexto, o estudo em questão tem como objetivo investigar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁶ e seus possíveis desdobramentos com relação à possibilidade de produzir novos contornos e delineamentos curriculares no Ensino Médio.

Em virtude do trabalho que venho realizando conjuntamente com a equipe de avaliação externa do ProEMI, faz-se necessário esclarecer o recorte da pesquisa no conjunto de tais ações.⁷ Considerando que o ProEMI tem como objetivo induzir à reestruturação curricular do Ensino Médio numa perspectiva que integra conhecimentos, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Que aspectos são instituídos no âmbito das proposições do ProEMI que caracterizam a indução ao redesenho curricular na última etapa da Educação Básica?

No intuito de responder a esta questão, delineiam-se outras perguntas que compõem desdobramentos da problemática enunciada: Como essas proposições se apresentam nos documentos orientadores do Programa? Em que aspectos o ProEMI inova? Como se delineia a perspectiva de integração curricular no ProEMI? Que evidências de atendimento a esses propósitos

⁶ A aproximação com este objeto de estudo delineou-se a partir do ano de 2012, ano em que ingressei no Curso de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais e tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa "Observatório do Ensino Médio", o qual é coordenado pela Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva. Simultaneamente, também tive a oportunidade de compor, enquanto pesquisadora, a equipe responsável por realizar Avaliação Externa do Programa Ensino Médio Inovador no país. A avaliação externa do ProEMI é uma ação encomendada pelo Ministério da Educação (MEC) e vem ocorrendo desde novembro de 2011 mediante execução de um plano de trabalho que envolve o acompanhamento do processo de implantação do ProEMI.

⁷ Cabe sinalizar aqui que a pesquisa não se confunde com o processo de avaliação do Programa. Enquanto esta tem por objetivo oferecer dados ao Governo Federal com vistas ao monitoramento da implantação do Programa, a pesquisa ocupa-se prioritariamente com a produção de conhecimento sobre o tema. Ainda que se trate do mesmo objeto, as finalidades e recursos metodológicos são distintos, bem como a escrita sobre os resultados dos dados coligidos.

podem ser identificados após quatro anos de existência do Programa? Essas evidências demonstram algum movimento em direção à um currículo mais integrado ou permanecem formas mais disciplinares que reiteram as práticas curriculares já consolidadas? Em quais macrocampos é possível identificar mudanças quanto à conformação de novos formatos curriculares? Em que medida o conceito de macrocampo (enquanto elemento integrador) é potente para promover uma inovação curricular?

Considerando que “...é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa [...] organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize...” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.148), enquanto delineamento metodológico o presente estudo adota os moldes da pesquisa bibliográfica documental.

Como “...não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias...”, mas entendendo que “...um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante...” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.43), e considerando a quase inexistente bibliografia tornada pública em relação a este tema de estudo, o parâmetro conceitual para realizar esta investigação consiste nas teorizações concernentes às políticas curriculares para o Ensino Médio.

Assim, para responder ao problema de pesquisa apresentado, desenvolve-se o estudo dos documentos orientadores do ProEMI, em suas diferentes versões (2009a, 2009b, 2011 e 2013a e 2013b). Compreendendo que os documentos “...não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39), com o fim de ilustrar evidências que denotem o delineamento de um novo currículo para o Ensino Médio sendo suscitadas a partir das proposições do ProEMI, apresenta-se a análise de um PRC.

A base empírica desta investigação, portanto, está demarcada pelo estudo dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e pela análise do PRC.

Quanto à especificação dos materiais-fonte (MARCONI; LAKATOS, 1990), é importante destacar que tanto os documentos orientadores, quanto o

PRC analisado caracterizam-se como fontes escritas, primárias, contemporâneas e de caráter público disponibilizadas pelo MEC.⁸

Sendo o PRC, referente ao ano de 2014, a análise do mesmo realizou-se com base na última versão do documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013b), tendo como fio condutor a categoria de análise “Integração Curricular”.

O PRC escolhido para estudo foi o do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, do estado do Paraná. A delimitação deste PRC deu-se tendo em vista que o mesmo denotou maior proximidade com os fundamentos e perspectivas do ProEMI. E, sendo a finalidade da análise do PRC, essencialmente ilustrativa, este PRC denota ainda, a possibilidade de retratar o currículo vivo da escola, possibilitando captar tanto avanços quanto fragilidades no que se refere ao planejamento das ações pedagógicas com vistas à implementação do currículo inovador proposto pelo ProEMI.

Parte-se da hipótese de que não é porque as propostas de mudança curricular estão registradas no Projeto de Redesenho Curricular, que elas estejam sendo efetivadas pelas escolas. No entanto, entende-se que estudar o projeto de redesenho curricular da escola, além de contribuir para a produção de conhecimento acerca deste Programa, permite identificar em que medida o ProEMI está sendo um indutor de novos contornos curriculares, e principalmente, se há ou não, indícios sobre a existência de um movimento em direção à maior integração curricular, conforme está explicitado nas intenções do ProEMI.

A análise das ações políticas voltadas para o Ensino Médio, bem como o estudo das reformas educacionais nos permite “...elucidar seus objetivos, suas intenções manifestas e não manifestas, seus limites, suas possibilidades e suas contradições.” (SILVA, 2012, p.38). Partindo desta premissa, inicialmente, esta pesquisa revisita ações e programas que focalizaram o Ensino Médio, isso porque, não é possível olhar para o ProEMI isoladamente, sem considerar o percurso percorrido pelo Ensino Médio e os desafios ainda a serem superados por esta etapa de ensino. Inclusive, é este embasamento que fornece subsídios para compreender o lugar que o Ensino Médio ocupou na agenda política e os

⁸ Os documentos orientadores do ProEMI, em suas diferentes versões estão disponibilizados em arquivo público no sítio eletrônico do MEC e o PRC encontra-se disponibilizado na base de dados SIMEC, na plataforma do PDDE interativo.

caminhos percorridos até a formulação do ProEMI. Busca-se, aqui, mostrar indícios do quanto o ProEMI se diferencia dos programas e ações já propostas em período recente da educação brasileira. Deste modo, no primeiro capítulo, busca-se analisar, ainda que brevemente, a trajetória das políticas curriculares voltadas para a última etapa da Educação Básica que atuaram como indutoras da organização curricular das escolas de Ensino Médio no período compreendido entre 1996 à 2014.

Em continuidade, para compor a estrutura organizativa da presente pesquisa, no segundo capítulo, com base nos pressupostos e orientações metodológicas presentes nos documentos orientadores do ProEMI nas versões de 2009 (2009a e 2009b), 2011 e 2013 (2013a e 2013b), quanto à organização do currículo inovador, desenvolve-se um quadro analítico com a intenção de desvelar as mudanças ocorridas durante o período de 2009 à 2014, no sentido de ilustrar o Programa em movimento, bem como suas variações no tocante aos meios para consolidar um novo currículo para o Ensino Médio.

Seguindo a lógica que se propõe neste estudo, no terceiro capítulo, busca-se investigar como se delineia a perspectiva de inovação e de integração curricular do ProEMI com vistas à indução de mudanças na organização curricular do Ensino Médio. E, ao se propor discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos preconizados pelo ProEMI, busca-se paralelamente, construir a categoria de análise: “Integração Curricular”, a qual fornece subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto em termos de desenvolvimento teórico quanto em termos de análise do campo empírico. Faz parte deste aporte teórico, a análise sobre o eixo “Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia” enquanto base constitutiva da formação humana proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 05/2011 e Resolução 02/2012). Esta discussão se faz tendo em vista que esta é uma das formulações presente nos documentos orientadores do ProEMI.

Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se a análise do PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros. Essa ação tem como finalidade ilustrar uma possibilidade para o currículo do Ensino Médio a partir das induções curriculares fomentadas pelo ProEMI. Parte-se do pressuposto de que esta ilustração traz consigo a possibilidade da generalização e transferibilidade das análises aqui apresentadas para novos contextos, considerando-se,

evidentemente, as particularidades de cada escola. Neste ponto, é apresentado detalhadamente o delineamento metodológico do estudo incluindo as estratégias analíticas para realizar a análise qualitativa do PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, a qual tem como fio condutor de análise a categoria integração curricular.

1 O ENSINO MÉDIO NA AGENDA POLÍTICA NO PERÍODO DE 1996 A 2014: ANTECEDENTES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

O debate sobre o Ensino Médio no âmbito das políticas públicas se acentuou especialmente na década de 1990 devido ao crescimento da procura por matrículas, uma vez que houve o aumento de egressos do ensino fundamental, decorrência da expansão do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, apesar do aumento das matrículas, a expansão não veio acompanhada por melhorias na qualidade do ensino ofertado, o que ocasionou várias situações problemáticas, bem como deu origem a ações no âmbito das políticas educacionais com vistas a enfrentá-las.

Neste capítulo será apresentada, ainda que brevemente, a trajetória histórica das ações políticas do período 1996-2014 voltadas para a educação em nível médio, buscando desvelar as readequações pelas quais passou o Ensino Médio para atender a esta nova e crescente clientela.

A ênfase recai sobre as concepções curriculares e as ações com vistas à modernização e o enfrentamento da precarização da educação em nível médio, com especial destaque para as ações que antecederam o Programa Ensino Médio Inovador.

1.1 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1996 - 2002

Neste período a reforma educacional em nível médio aconteceu no bojo do processo de reestruturação do Estado:

Desde 1990, as políticas para a educação [...] articularam-se às mudanças do processo de reforma do Estado brasileiro, momento em que se encontrava em curso propostas e projetos visando à redefinição do papel estatal em diversos setores. Esse “paradigma reformista” é fortemente influenciado pela globalização financeira e pelo esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo assim para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial, sendo o mesmo pautado na redefinição do padrão histórico de intervenção do Estado, possibilitando a implantação de reformas, que defendem o Estado-Mínimo. (FERRAZ, 2009, p.138).

Segundo Lombardi, Saviani e Nascimento (2006) a ideia de Estado-Mínimo pressupõe o deslocamento das atribuições do Estado no que tange à economia e à sociedade. A premissa de “não-intervenção” do Estado seria adotada como pressuposto para garantia da liberdade individual e da competição entre os agentes da economia.

De acordo com Carinhato (2008), em meados da década de 1990, por meio do Projeto de Emenda Constitucional n. 173 que versava sobre a reforma do aparelho do Estado Brasileiro, iniciou-se uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos de Estado, “...pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada.” (CARINHATO, 2008, p.41).

A Reforma do Estado [...] articulou medidas legislativas, mudança regulatória e ações governamentais para uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, transferiu patrimônio público para o mercado, mudou a relação do Estado com o mercado e a sociedade, considerando o Estado como complementar ao mercado. (CARINHATO, 2008, p.42).

Em meio a tais reformas, a partir da promulgação LDBEN n. 9.394/1996, o antigo segundo grau ou ensino secundário volta a ter a denominação de Ensino Médio⁹ e passa a fazer parte da Educação Básica.

Assim no contexto da LDBEN n. 9.394/1996, conforme artigo 21, inciso I, a educação básica passa a ser composta por: “...educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, LDBEN, 1996). A LDBEN entre outros preceitos para o Ensino Médio, passa a prever também, em seu artigo 4, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. (BRASIL, LDBEN, 1996).

De acordo com Krawczyk (2011, p.754), “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Sobre esta questão, Cury (2008) faz uma discussão defendendo que a Educação Básica positivada como direito, é um princípio constitucional, e portanto, para todos. O autor argumenta que a Educação Básica se constitui

⁹ Esta denominação já era empregada pela LDB n.4.024/1961

como um ganho ao se efetivar enquanto preceito legal num país que “...por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. (CURY, 2008, p.294).

Na concepção do autor, a Educação Básica ou educação de base, se constitui enquanto conceito e enquanto direito. Na primeira perspectiva, a Educação Básica seria sinônimo de “...uma nova realidade [...] e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático” (CURY, 2008, p.294), e na segunda perspectiva, a Educação Básica, significaria “...um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p.294).

Segundo o Parecer n. 15/1998 do CNE/CEB (BRASIL, CNE/CEB, 1998), ao incluir o Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica, a LDBEN efetiva legalmente o que já havia sido anunciando constitucionalmente:

Na verdade, a Constituição de 1988 já prenunciava isto quando, no inciso II do artigo 208, garantia como dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.” Posteriormente, a emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição portanto confere a este nível de ensino o estatuto de direito de todo o cidadão. O ensino médio passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal... (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.13).

A LDBEN introduziu “...a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva.” (NOSELLA, 2011, p.1056).

Ao fazer parte da Educação Básica, o Ensino Médio deixa de ocupar posição intermediária entre o ensino fundamental e superior e passa a se caracterizar como etapa final da Educação Básica.

E o ensino médio, que antes era visto apenas como passagem ou etapa, para as classes médias, entre o ensino fundamental e superior, [...] e tem como finalidades a preparação para a

continuidade dos estudos, a preparação básica para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. (CARMO; CORREA, 2013, p.10).

É interessante observar o lugar que o Ensino Médio ocupa na educação brasileira, uma vez que o mesmo apresenta diferentes conotações de acordo com a perspectiva que assume. Além disso,

...o próprio termo “médio” obscurece, pela semântica, o entendimento correto da natureza desta fase escolar. “Médio” significa um momento equidistante do ensino fundamental e do superior. Trata-se de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos. (NOSELLA, 2011, p.1062).

O Ensino Médio enquanto uma etapa intermediária encontra-se em uma dimensão em que o debate gira em torno da busca pela identidade (não forma nem para o prosseguimento nos estudos, nem para o trabalho). Quando ocupa a posição de etapa final da Educação Básica, apresenta um ganho por assumir uma identidade definida pelo caráter de terminalidade (o Ensino Médio deixa de ser preparatório, de ser intermediário).

Ainda sobre a identidade do Ensino Médio, cabe ressaltar que a LDBEN (1996) não faz qualquer diferenciação entre as realidades e peculiaridades do Ensino Médio diurno e do Ensino Médio noturno,¹⁰ o que denota uma certa contradição tendo em vista que o quadro de matrículas no Ensino Médio da época era predominantemente ofertado em período noturno. Castro e Tiezzi (2004, p.116) explicam que, em 1995, “...mais de 70% dos 4,9 milhões de alunos matriculados no ensino médio frequentavam escolas noturnas, [...], aproveitando espaços ociosos das escolas de ensino fundamental.” (CASTRO; TIEZZI, 2004, p.116).

Em 1998, a Portaria n. 0438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde então, o ENEM é realizado anualmente, sendo que seu planejamento e operacionalização são de competência do INEP. A participação do egresso do Ensino Médio no ENEM é voluntária e confere um boletim de resultados, o qual contém dados referentes

¹⁰ Sobre o ensino médio noturno, Zibas (2005a) observa que houve nas DCNEM uma intencionalidade de “diuturnizar” o ensino médio noturno e destaca a omissão das DCNEM (assim como a da LDB) quanto às especificidades diferenciadas dos cursos noturnos. A autora resalta ainda, que esta característica de “ignorar” o ensino médio noturno também aparece no PNE (1997) que não previu ampliação do número de matrículas para o ensino médio noturno regular.

ao resultado global e ao resultado do desempenho individual, e, portanto, permite verificar a posição relativa do egresso em relação ao total de participantes.

As perspectivas para a organização do currículo do Ensino Médio, neste período, aparecem na Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998 que institui as DCNEM, documento que, segundo Zibas (2005a) foi pouco debatido junto à comunidade educacional e em relação ao qual, os professores tinham pouca informação “...relacionando-a, em um primeiro momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação.” (ZIBAS, 2005a, p.1.075).

As DCNEM de 1998 trazem em seu conteúdo encaminhamentos propositivos voltados para o desenvolvimento de competências que inclusive, também se constituíram em referencial para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Ao adotar a perspectiva do currículo por competências, “...a organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos.” (LOPES, 2002a, p.150).

Sobre as DCNEM, também é importante ressaltar a

...sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. (ZIBAS, 2005a, p.1073).

Além disso, é interessante assinalar que o sentido de contextualização trazido pelas DCNEM de 1998 e pelos PCNEM, recebeu muitas críticas (LOPES, 2002; ZIBAS, 2005a; SILVA, 2009), dentre elas, destaca-se as considerações de SILVA (2009) que apontam que esta perspectiva se encaminha para a fragilização do saber científico, ou seja:

Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar,

em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia. (SILVA, 2009, p.139).

A téttrade “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, de autoria Jacques Delors (2003), definidos pela UNESCO¹¹ como os quatro pilares da educação para o século XXI, orientou os fundamentos de uma educação por competências.

A partir das DCNEM de 1998, a base nacional comum dos currículos passou a ser organizada por áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, CNE, 1998).

No entanto, Lopes (2002a) observa que apesar de a ideia de organizar o currículo por áreas tenha sido consolidada a partir de uma perspectiva que buscava a integração do conhecimento, o que ocorreu foi justamente o contrário, já que os mesmos foram “...subdivididos de forma essencialmente disciplinar.” (LOPES, 2002a, p.164).

Assim, grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas; cargas horárias dos tempos letivos; carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo. Também planos de curso e de aulas se preocuparam em enunciar as competências. Adotaram-se as nomenclaturas postas pelas diretrizes, assim como situações de contextualização e de interdisciplinaridade. O que a reforma não considerou, entretanto, é que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. (RAMOS, 2011, p.775).

Os PCNEM (BRASIL, MEC/CEB, 2000) para o Ensino Médio foram organizados em 4 partes. A primeira parte contendo as bases legais, a segunda sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a terceira sobre as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a quarta parte para Ciências Humanas e suas Tecnologias.

¹¹ United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization, na língua portuguesa é traduzido para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e trata-se de um organismo integrado à Organização das Nações Unidas (ONU).

Os PCNEM propõem, portanto, um currículo fundamentado em competências básicas, com ênfase na interdisciplinaridade, na capacidade de aprender e no ensino contextualizado. (BRASIL, MEC/CEB, 2000).

A questão é que o modelo de competências, apesar da proposta diferenciada, perde seu potencial crítico, ao conter em suas intencionalidades, a perspectiva “da capacidade de aprender a aprender” e “do ensino contextualizado” em seu sentido restrito, com enfoque totalmente voltado para atender às demandas do mercado de trabalho.

...a reforma educacional implementada nos anos 1990 definiu um currículo por competências como modelo para a formação humana, bem como atrelou essa formação à lógica colocada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho. (SILVA, 2012, p.41- 42).

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM foram alvo de críticas (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005b; KRAWCZYK, 2009; 2011), especialmente, pelo enfoque no modelo de competências, o qual responsabilizava os sujeitos pelos resultados, seja sucesso ou fracasso, e pela subordinação da educação às exigências do mundo do trabalho implícito na ideia de “educar para a vida”.

Nesta época, chegou-se a adotar o slogan “Escola agora é para a vida” (LOPES, 2004), o qual foi criticado pela visão limitada da concepção de vida que aparece reduzida às perspectivas de mercado. Além disso, o modelo de competências teria repercussões incisivas nas relações capital-trabalho. Em síntese, seria delegado ao sujeito a responsabilidade por

...suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho. (ZIBAS, 2005b, p.27).

Neste ponto, é importante destacar a observação crítica de Silva (2012) acerca da ausência de linearidade cronológica na formulação dos documentos relativos à reforma curricular, já que “...ela se inicia com os processos de avaliação (1998), seguida da elaboração [...] das DCN...” (SILVA, 2012, p.42).

De acordo com a autora,

“...uma trajetória mais plausível seria aquela que, depois de sancionada a LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborasse as DCN, que possuem caráter normativo e obrigatório, e que, com base nelas, [fossem] realizadas as avaliações, com caráter principalmente de acompanhamento e de suporte à reforma. (SILVA, 2012, p.42-43).

A autora destaca que uma possível hipótese para explicar a trajetória percorrida pela formulação dos documentos tenha sido a conjuntura em que a reforma aconteceu:

Em primeiro lugar, porque os sistemas de avaliação nacional foram instituídos com o objetivo de atender a uma exigência colocada pelos organismos multilaterais de financiamento, com os quais o país estabeleceu parcerias para a viabilização de programas na área educacional. Em segundo lugar, relacionada a esse fato está a lógica produzida por meio das “ajudas” dos organismos multilaterais, que não apenas executam empréstimos, mas também ditam as regras de como deverão ser aplicados os recursos. (SILVA, 2012 p.43).

Dentro da perspectiva desta lógica, outro instrumento para avaliar a qualidade da educação adotado pelo Brasil, além do ENEM, foi o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA),¹² que consiste em uma avaliação comparada entre os países e permite relacionar o desempenho dos alunos à variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. (BRASIL, INEP, 2013, n. p.).

O público-alvo do PISA são os estudantes de 15 anos,¹³ que tenham no mínimo 7 anos de escolarização na Educação Básica. “No Brasil, esse critério abrange estudantes matriculados entre a 7ª série do ensino fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, diferentemente das avaliações nacionais brasileiras que são centradas no final de um ciclo de ensino.” (BRASIL, INEP, 2012, p.12).

Segundo o INEP (2012) o PISA é aplicado a cada três anos e abrange três áreas de conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, a primeira avaliação do PISA ocorreu no ano de 2000. Em cada edição há maior

¹² O PISA, (Programme for International Student Assessment, traduzido no Brasil para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹³ O PISA aceita estudantes de 15 anos e 3 meses completos até 16 anos e 2 meses completos até a data do início do teste, e as datas de aniversários dos estudantes são controladas de acordo com variáveis que se alteram a partir da data de aplicação da prova.

ênfase em cada uma das áreas de conhecimento. Assim no ano de 2000 o foco da avaliação foi em Leitura, em 2003, em Matemática e em 2006, em Ciências, assim sucessivamente. Em 2009 o PISA iniciou novamente o ciclo com a ênfase recaindo na área de Leitura e desta forma, a partir dos resultados obtidos na avaliação de 2009 tornou-se possível traçar dados comparativos com os resultados obtidos no primeiro ciclo de Leitura que ocorreu em 2000.

Quanto ao desempenho dos alunos do Ensino Médio no PISA, Brandão (2011) observa que:

Em 2000 [...] os alunos brasileiros ficaram entre os últimos colocados entre alunos de ensino médio de 32 países. Já em 2009, [...] na média geral, os alunos brasileiros ficaram em 53º, entre 65 países. Dos países da América Latina que participaram do PISA 2009, os alunos brasileiros da 3ª série do ensino médio obtiveram médias superiores às dos seus colegas da Colômbia, Argentina, Panamá e Peru. Porém, obtiveram médias inferiores às dos seus colegas do Chile, Uruguai e México. (BRANDÃO, 2011, p.201).

Também no ano de 2000, o Ministério da Educação implantou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), o qual era “...parcialmente financiado mediante acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)...” (FRANCO, 2002, p.93), e tinha como objetivo:

...apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p.3).

Apesar de o PROMED prever mudanças curriculares, os resultados de pesquisa de Krawczyk (2003), evidenciam que na concepção dos educadores, os aspectos estruturais sobressaíram-se em detrimento dos aspectos pedagógicos:

À primeira vista, quando visitamos a escola e conversamos com a equipe diretora e os professores, a reforma de ensino médio aparece como sinônimo de remodelação física. O fato mais significativo a esse respeito na memória dos docentes é a melhoria do prédio ou de parte dele – conserto do teto, instalação de ventiladores, restauração dos banheiros etc. – e a instalação de laboratórios e biblioteca, ainda que o núcleo da reforma assente na revisão curricular. É necessário perguntar bastante até que os docentes reconheçam as mudanças

ocorridas em decorrência da inovação curricular proposta. (KRAWCZYK, 2003, p.5).

Outro projeto que contribuiu para subsidiar o Ensino Médio foi o Projeto Alvorada. Este projeto era destinado a:

... impulsionar a expansão e melhoria do Ensino Médio em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do País. O referido projeto tinha como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdade foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD, aceito internacionalmente como um indicador síntese do grau de desenvolvimento da população, considerando três dimensões básicas: a renda, a longevidade e a educação. (GARCIA, 2013, p.51).

Como se tratava de um projeto voltado para o combate à pobreza, investiu de 1994 a 2002 (período que compreende o 1º e 2º mandato do governo Fernando Henrique Cardoso) cerca de 8,4 bilhões de reais em suas ações e buscava melhorar as condições das famílias mais carentes. Como não tinha como foco exclusivo o investimento em educação, somente parte deste montante era reportado à educação, investimento que se materializou por meio de algumas ações, que atingiam direta e indiretamente o Ensino Médio. (BRASIL, 2013).

As ações desenvolvidas pelo Projeto Alvorada voltadas para a questão educacional e mais especificamente ao Ensino Médio foram: 1) O apoio ao Ensino Médio, ação que buscava garantir atendimento integral aos egressos do ensino fundamental; 2) O Bolsa Escola que tinha por intuito garantir renda mínima para famílias carentes; 3) O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que buscava acabar com o trabalho infanto-juvenil; 4) O Programa Água na escola, destinado a prover o abastecimento de água potável nas escolas e, 5) O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, o qual oferecia benefício mensal (R\$ 65,00 durante o período de seis meses) para jovens em situação de vulnerabilidade e risco social. (BRASIL, 2013).

No ano de 2001, foi publicada a Lei n. 10.172 de janeiro de 2001 (BRASIL, MEC/PNE, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Na perspectiva de Simões (2011), as ações do MEC pela busca da garantia de uma educação básica de qualidade “...estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação, representou uma nova oportunidade de repensar uma política pública que estabeleça, também, uma perspectiva mais ampla para o Ensino Médio.” (SIMÕES, 2011, p.118).

O PNE teve vigência até janeiro de 2011 e previa 20 objetivos e metas para o Ensino Médio, as quais aqui sintetizadas são: 1) Reordenamento, expansão e universalização da rede de escolas públicas de Ensino Médio, 2) Implantação e consolidação da concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), 3) Melhora do desempenho dos alunos expressos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no ENEM, 4) Redução dos índices de repetência e evasão, 5) Formação em nível superior para todos os professores de Ensino Médio, 6) Garantia de padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o Ensino Médio, compatíveis com as realidades regionais, 7) Proibição do funcionamento de novas escolas sem que estejam garantidos espaço, iluminação, ventilação adequados, insolação dos prédios escolares, informática e equipamento multimídia para o ensino, 8) Reforma das escolas existentes, 9) Garantia de que as escolas tenham no mínimo biblioteca, telefone e reproduzidor de textos, 10) Garantia de que todas as escolas tenham equipamentos de informática, 11) Universalização progressiva das redes de ensino, 12) Universalização progressiva dos padrões mínimos, 13) Incentivo à comunidade para participar da gestão da escola, 14) Garantia da autonomia das escolas, 15) Ampliação da oferta diurna e garantia da oferta noturna, suficiente para o atendimento dos alunos que trabalham, 16) Revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, 17) Formação de professores (de caráter emergencial), especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, 18) Apoio e incentivo às organizações estudantis, 19) Inclusão da Educação Ambiental (que deve ser tratada como tema transversal, desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências), e, 20) Observância, no que diz respeito ao Ensino Médio, às metas estabelecidas nos capítulos referentes à formação de professores, financiamento e gestão e ensino a distância.

Este plano não alcançou grande parte dos objetivos e metas previstas para esta etapa de ensino. Além disso, a ausência de especificação quanto à forma de financiamento para garantir que as metas fossem efetivadas, resultou mais em

...um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio. (KUENZER, 2010, p.852).

Do tratado até aqui, é possível depreender deste período que as iniciativas governamentais em relação ao Ensino Médio foram abrangentes, em meio as quais transferiu-se a:

...responsabilidade da oferta prioritária para os estados; modificou-se a sua estrutura e relação com a educação profissional; introduziu-se o currículo por competências e a avaliação em larga escala, [...]; adotou-se a política de fundos e experimentam-se novas propostas pedagógicas que buscam ultrapassar os limites tradicionais da organização curricular por disciplinas. Paralelamente, ajustou-se a oferta à faixa etária correspondente e retiraram-se do sistema regular os estudantes com defasagem idade/série. Mas essas medidas não foram suficientes para ampliação da cobertura e, tampouco, da melhoria da qualidade do ensino oferecido. (MELO; DUARTE, 2011, p.239).

Além disso, estas iniciativas estiveram diretamente relacionadas com a concepção de Estado Mínimo implantada no país, e embora tenha como aspecto favorável o acesso à participação dos segmentos organizados da sociedade civil nas decisões das políticas educacionais, "...uma tendência que vem se contrapor à forma centralizada e autoritária que prevalecera por mais de duas décadas na estrutura política brasileira..." (RAICHELLES, 2000, p.77), entende-se que a perspectiva descentralizadora que transfere da esfera federal para os estados, para os municípios e principalmente para a sociedade por meio do terceiro setor denota certa fragilidade e fragmentação das propostas educativas.

1.2 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 - 2006 E 2007 - 2010

Buscando promover um amplo debate sobre o Ensino Médio, no ano de 2003, a equipe da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) promoveu o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de maio de 2003, o qual foi precedido de oficinas preparatórias.

O evento contou com a participação de representantes do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação, de Pesquisadores e de entidades científicas e o resultado das discussões foram publicadas em livro em fevereiro de 2004. Em linhas gerais, o seminário nacional sobre Ensino Médio apresentou como eixo para o debate: a concepção de Ensino Médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. (BRASIL, MEC/ SEMTEC, 2004).

Ao discutir acerca das finalidades do Ensino Médio, havia paralelamente, um movimento no sentido de questionar o ideal de formação humana para além de uma perspectiva fundamentada na lógica de mercado, assim, o eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia passa a balizar as discussões sobre o processo formativo idealizado:

A discussão sobre as finalidades do ensino médio configurava a compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento centrada na pessoa humana e não nos objetivos do mercado de trabalho. O projeto pedagógico fundamentava-se em uma concepção curricular ampla da formação específica articulada com a formação geral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Restabelecia a perspectiva de um ensino médio tecnológico/ politécnico não profissionalizante. (SIMÕES, 2011, p.117).

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Departamento de Políticas de Ensino Médio. Apesar de a SEB configurar-se como um ganho ao representar a Educação Básica em sua totalidade, segundo Simões (2011), terminou por fragmentar, no interior do MEC, a organização do Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

De acordo com Simões (2011) a SEB e Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC), não dialogavam e, portanto, se mantinham

distantes, o que repercutia diretamente em qualquer intencionalidade de estabelecer políticas para o Ensino Médio Integrado.

Também no ano de 2004, foi criado o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude por meio da resolução CD/FNDE/n. 052 de 25 de outubro de 2004, (BRASIL, MEC/CD/FNDE, 2004) voltado para atender escolas localizadas em áreas de risco social, visando reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica das comunidades escolares. A ideia central do Programa Escola Aberta (PEA) é que a escola ofereça espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e de lazer nos finais de semana.

No ano de 2005 a Resolução/CD/FNDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n. 43 de 11 de novembro de 2005, dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. (BRASIL, MEC/CD/FNDE, 2005).

O PDDE abrange várias ações e objetiva:

...a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. [...]. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. (BRASIL, MEC/FNDE, 2013, n. p.).

Os recursos financeiros do PDDE eram destinados exclusivamente para a Educação Básica, que na época de sua criação se restringia ao ensino fundamental e, embora, o Ensino Médio tenha passado a fazer parte da Educação Básica em 1996, por meio da LDBEN n. 9.394/96, os investimentos financeiros provenientes do PDDE ainda estavam chegando exclusivamente às escolas de Ensino Fundamental, uma vez que o fundo criado para o financiamento da educação continuava, contraditoriamente, se restringindo somente ao Ensino Fundamental.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) esteve em vigor de 1998 a 2006 (BRASIL, MEC, 2013) e, portanto, durante este período, o Ensino Médio era

subsidiado financeiramente prioritariamente pela vinculação orçamentária constitucional de 25% dos estados e por recursos financeiros complementares provenientes de programas e projetos, sendo que parte substantiva dos recursos para a efetivação de tais ações advinham de empréstimos internacionais.

Como é o caso do Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), também conhecido como 'Fundebinho' que recebia esta denominação por ter atuado como um mecanismo para o Governo repassar verbas ao Ensino Médio enquanto o Congresso Nacional não aprovava a criação do FUNDEB. O 'Fundebinho' teve três edições (2005, 2006 e 2007) e investiu recursos para a melhoria das escolas de Ensino Médio estaduais do país. (BRASIL, MEC, 2005).

De acordo com Zibas (2005a, p.13), durante estes anos o Ensino Médio havida sobrevivido "...apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou, [...] atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais."

Esta situação só foi modificada em 2009, impulsionada pela criação da lei n. 11.494 de junho de 2007, que entre outros, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e por meio da Medida Provisória (MP) n. 455 de 28 de janeiro de 2009 que foi transformada posteriormente na Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009, que entre outros, dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da Educação Básica.

Ou seja, somente treze anos após o reconhecimento do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica, é que o mesmo passou a receber recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

É importante destacar que, a partir de 2009, também foram firmados convênios de apoio aos estados que possibilitaram a execução de programas e planos, dentre estes, destaca-se: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).¹⁴

¹⁴ O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo

Além disso, os programas já vigentes no ensino fundamental passaram a atender também, ao Ensino Médio, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). (BRASIL, MEC, 2013).

Entre os anos de 2003 e 2006, a SEB realizou uma revisão dos PCN para o Ensino Médio, a partir da qual foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As Orientações Curriculares (OC) foram publicadas em 3 volumes, sendo o primeiro volume “Linguagem, Código e suas Tecnologias”, abrangendo os conhecimentos de língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, arte e educação física; o segundo volume, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” que envolve os conhecimentos de biologia, física, matemática e química; e o terceiro volume, intitulado “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, o qual abarca as áreas de filosofia, geografia, história e sociologia. O documento, em seus três volumes, defende a promoção do diálogo para que haja a articulação entre as áreas de conhecimento. (BRASIL, MEC/SEB, 2006).

Os documentos foram produzidos com a “...intenção primeira [de] trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, [...] agregar elementos de apoio à [...] proposta de trabalho [da escola].” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.9).

Foram publicados ainda a Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006 e o Parecer CNE/CEB n. 38/2006, a partir dos quais os sistemas de ensino teriam um ano para incluir as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio. Esta mesma resolução também prevê que os componentes de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental devem ser incluídos de forma transversal.

Em 24 de abril de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, objetivando melhorar a educação em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, vem promovendo diferentes programas e ações governamentais.

Durante o segundo mandato do governo Lula, foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. Com o intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC), o governo Lula através do Ministro da Educação Fernando Haddad lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (VOSS, 2011, p.46).

O PDE recebeu muitas críticas (VOSS, 2011), especialmente devido à forma impositiva como o Plano foi gestado, não permitindo a participação da sociedade civil na elaboração do mesmo, e, pela sua desarticulação com o Plano Nacional de Educação, o que gerou ambiguidades entre as propostas.

As ações do PDE envolvem, dentre outras:

...o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação [...], a nova Capes [...], o Brasil Profissionalizado [...] e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: financiamento [...]; gestão democrática [...]; formação de professores [...]; material didático [...]; profissionalização [...]; inclusão digital [...]; transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos Alunos/Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no Ensino médio); [...] avaliação de desempenho em larga escala, certificação e acesso a graduação... (SIMÕES, 2011, p.118-119 – grifo nosso).

Outra ação do PDE foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007, o qual consiste em um instrumento para avaliar a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede de ensino. O IDEB combina dados de fluxo e desempenho escolar, ou seja, “...para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.” (BRASIL, MEC/IDEB, 2013, n. p.).

As médias de desempenho da Prova Brasil e do Saeb são utilizadas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC. A média na Prova Brasil é usada para calcular os Idebs [sic] de municípios e escolas, enquanto a nota no Saeb subsidia o cálculo dos Idebs dos estados e do Ideb nacional. Além das notas nas avaliações, o cálculo do indicador usa as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar. (BRASIL, INEP, 2014a).

A série histórica de resultados do IDEB iniciou em 2005 e as metas foram estabelecidas para serem cumpridas de 2 em 2 anos. (BRASIL, INEP,

2012). Em termos numéricos, a meta é progredir da média nacional 3.4, registrada em 2005 para um IDEB igual ou superior a 5.2 em 2021, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 1 – IDEB ENSINO MÉDIO – RESULTADOS E METAS

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

FONTES: BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. IDEB - Resultados e Metas. Publicado em: 14/08/2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 11 fev. 2014.

Quanto aos dados divulgados pelo IDEB é importante salientar a estabilidade dos resultados expressos, especialmente nos anos de 2005, 2007 e 2009, pois foi em decorrência da fragilidade destes resultados, e portanto, da “...explicitação da crise da qualidade do ensino médio [que] em setembro de 2009, o Ministério da Educação apresenta aos estados o Programa Ensino Médio Inovador...” (GARCIA, 2013, p.58).

Além disso, é interessante observar, que é exatamente diante das metas a serem cumpridas e fundamentados no discurso da necessidade de elevar a qualidade do ensino, que são propostos programas, planos e ações para o Ensino Médio, como “...o Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), os quais reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação.” (VOSS, 2011, p.48).

Aqui, destacam-se dois pontos. O primeiro consiste na fragilidade da intenção de elevar a qualidade da educação a partir do IDEB, uma vez que

dados exclusivamente voltados para o desempenho escolar dos alunos deixam de considerar aspectos fundamentais que interferem diretamente neste desempenho, como a infraestrutura das escolas, condições de trabalho dos profissionais da escola, localização da escola (segregação sócio-espacial),¹⁵ etc, além disso, indicadores desta natureza tendem a fomentar a competitividade entre as escolas, as quais passam “...a operar numa lógica de quase mercado educacional...” (KRAWCZYK, 2013, p.10).

O outro ponto refere-se à transferência da responsabilização de diferentes segmentos da sociedade na gestão da educação, uma vez que esta iniciativa pode resultar em discursos ambíguos e paralelos aos fundamentos e pressupostos educacionais que vem sendo construídos pelo MEC pois:

... ao influir nos currículos e nas demais atividades escolares, os agentes privados colocam-se em condições de utilizar a escola como plataforma para atender a interesses privados dos mais diversos. Esses interesses tanto podem ser a formação de mão de obra para a empresa à qual está ligada, a melhoria de sua imagem perante a população ou a formação de futuros consumidores. Em todos os casos, tratar-se-á de criar um sistema de educação pública para educar as novas gerações para um projeto de nação, nem sempre explicitado. (KRAWCZYK, 2013, p.16).

Como é o caso das ações e alianças políticas formadas pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O Compromisso Todos pela Educação (TPE) foi um movimento criado em 6 de setembro de 2006 em São Paulo e segundo SAVIANI (2007) apesar de ter sido apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e

...conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p.1243).

Conforme é possível observar, o TPE emerge em meio a iniciativa empresarial, contexto em que, dada a sua conjuntura, predomina uma

¹⁵ Aqui espaço, é entendido como território e ao mesmo tempo como expressão e instrumento da desigualdade educacional.

concepção de educação nos moldes da perspectiva gerencialista, fundamentada nos princípios de mercado onde a ênfase da formação recai na eficiência, na eficácia e na produtividade – perspectivas similares às defendidas pelas instituições que compõem o Sistema S¹⁶ - ou seja, concepções completamente distantes dos pressupostos que vem sendo construídos pelo MEC. Além disso, é interessante ressaltar também que:

...as lideranças empresariais e políticas que compõem o TPE, na sua maioria, não provêm do campo da Educação nem possuem formação acadêmica ou produção intelectual reconhecida nessa área. São, em sua maioria, profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais. Sendo assim, o TPE [...] [não apresenta] em seus textos, nenhuma base teórica. Apenas fazem uso de certos termos como: qualidade, participação, democratização, cidadania, aprendizagem, inclusão, sem qualquer definição desses conceitos. (VOSS, 2011, p.52).

Diante do exposto, destaca-se aqui, a inconsistência de propostas de formação voltadas para atender as demandas e perspectivas de mercado. Primeiro, pela ausência de conhecimento acerca das ciências da educação para fundamentar tais propostas, e, segundo, pelo fato de que organizar o currículo do Ensino Médio a partir desta perspectiva “...desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens que lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado de hoje.” (KRAWCZYK, 2009, p.15).

Retomando as ações destinadas ao Ensino Médio neste período, constata-se que outra iniciativa foi a implementação do Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto n. 6.302, em 12 de dezembro de 2007, que consiste em um programa voltado para o investimento em escolas técnicas

¹⁶ “Convencionou-se chamar Sistema S o conjunto de 11 instituições, na sua maioria de direito privado. [...] as instituições tem sigla iniciada pela letra “S” sendo este o motivo do nome Sistema S. Sete delas foram criadas na década de 1940: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai; Serviço Social da Indústria – Sesi; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – Senac; Serviço Social do Comércio – Sesc; Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha –DPC; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – Sescoop. As quatro restantes, criadas após a Constituição federal de 1988, foram: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; Serviço Social de Transporte – Sest; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat”. (KRAWCZYK, 2011, p.759).

tendo em vista expandir a rede pública de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

...o Programa Brasil Profissionalizado, [...] visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, e fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, por meio de um programa de assistência técnica e de financiamento. (MOEHLECKE, 2012, p.44).

Para além deste movimento em direção ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o Ensino Médio passou a ser considerado como estratégico para a educação brasileira o que foi expresso por meio do documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” (abril, 2008, versão preliminar), o qual surgiu a partir de uma ação interministerial, onde o Ministro da Educação e o Ministro Extraordinário de Assuntos Estratégicos apresentaram uma proposta chamada “Ensino Médio Nacional”. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.3).

Este documento traz indicativos que denotam que este programa serviu de fundamento para a elaboração do Programa Ensino Médio Inovador que seria publicado em 2009, especialmente pela meta geral apresentada pelo programa que previa a ampliação das matrículas públicas do Ensino Médio e a estruturação de um novo modelo pedagógico, propondo uma “...concepção inovadora do Ensino Médio numa perspectiva abrangente de formação integral e estruturado na ciência, cultura e trabalho.” (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.15).

É interessante observar, que o enfoque do programa é direcionado para a defesa no Ensino Médio Integrado, no entanto, não restringe o conceito e a proposição da organização desta modalidade de ensino à formação integrada à profissionalização, no sentido de fazer:

...erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.14).

Foi também nesta época, que o MEC apresentou uma reformulação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir de tal reformulação as Universidades teriam autonomia para decidir a melhor forma de utilização do exame do ENEM como processo seletivo, podendo optar por uma das alternativas: 1) Utilizar o ENEM como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; 2) Como primeira fase; 3) Combinado com o vestibular da Instituição, ou, 4) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (BRASIL, MEC, 2013).

Assim, o exame que era facultativo, acabou se tornando obrigatório, não enquanto preceito legal, mas enquanto requisito para os estudantes que almejam dar prosseguimento aos estudos em nível superior. E, a partir desta reformulação o ENEM passa indiretamente, a induzir a organização curricular do Ensino Médio, na medida em que as escolas, preocupadas em aprovar seus alunos nas universidades passam a “formar para o ENEM”.

Ainda neste período foi anunciada a Política Nacional para o Ensino Médio, que compreenderia o período de 2003 a 2010, e segundo o MEC (2013) consistia

...em um conjunto de iniciativas destinadas a melhorar as condições de oferta do ensino médio, relacionando aspectos de financiamento, pedagógicos, administrativos e de infraestrutura de modo a adequar a oferta desta etapa de ensino à realidade e às necessidades da juventude e da sociedade brasileira. (BRASIL, MEC, 2013, n. p.).

Neste período, também foi consolidado o Programa Currículo em Movimento, o qual destina-se à “...melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.” (BRASIL, MEC, 2013a).

O Programa Currículo em Movimento apresenta como objetivos:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais; Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum); Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam

promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, MEC, 2013a, n. p.).

É importante salientar que segundo o relato de Simões¹⁷ (UFPR, 2013) o Programa Currículo em Movimento foi criado para tentar dar contornos à um currículo nacional e dentro deste programa houveram muitas discussões e produções científicas¹⁸ sobre a educação infantil, sobre o ensino fundamental e sobre o Ensino Médio, as quais encontram-se publicadas no sítio eletrônico do MEC.

Outra ação deste período, foi a aprovação da lei n. 11.738,¹⁹ em 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica. (BRASIL, 2008).

A lei do piso é obrigatória para estados e municípios e determina que nenhum professor pode receber menos que o valor determinado para uma jornada de 40 horas semanais.²⁰ O valor e os reajustes do piso são feitos com base no crescimento do valor mínimo por aluno do FUNDEB no mesmo período anual.

Em 2009, "...diante da regressão sofrida pela matrícula do ensino médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI..." (KRAWCZYK, 2013, p.13). E, em abril foi publicada a versão preliminar do documento orientador do programa, a qual foi aprovada pelo Parecer CNE/CB n. 11, em junho de 2009. A proposta teve grande repercussão na mídia, especialmente, na internet:

A proposta encaminhada pelo Ministério da Educação, de experiência curricular inovadora do Ensino médio, foi considerada de alta

¹⁷ Em entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa "Observatório do Ensino Médio", nas dependências da UFPR, no dia 26 de março de 2013. (UFPR, 2013)

¹⁸ De acordo com Artexes (2013) o conhecimento produzido no interior deste Programa ocupou papel de destaque e inclusive contribuiu na elaboração, revisão e discussão acerca da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais seriam aprovadas em 30 de janeiro de 2012.

¹⁹ Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

²⁰ Conforme valores informados pelo sítio eletrônico do MEC, em 2009, o piso era de R\$ 950,00, em 2010 passou para R\$ 1.024,00, em 2011 para R\$ 1.187, em 2012 para R\$ 1.451,00 e em 2013 o piso foi reajustado para R\$ 1.567,00. O maior reajuste foi em 2012, com 22,22% de aumento em relação a 2011. (BRASIL, MEC, 2014).

relevância pelo CNE e, em particular, pela CEB, que constituiu Comissão Especial para sua apreciação. Despertou, igualmente, vivo interesse da sociedade, evidenciado pela repercussão que o assunto teve na mídia e pelo amplo tratamento que esta lhe deu. É altamente reveladora, desse amplo interesse da sociedade pela matéria, a quantidade de títulos disponibilizados sobre o tema “Ensino médio Inovador” nos diversos sítios de busca da Internet. Até o momento em que foi fechada a redação do presente Parecer, por exemplo, encontravam-se 5.030 citações no Google. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.7).

Após a aprovação da proposta, foi publicada em setembro de 2009 a versão final do documento orientador, contendo as considerações do CNE, nesta:

...o CNE faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RAMOS, 2011, p.778).

O Programa Ensino Médio Inovador teve início nas escolas de Ensino Médio no ano de 2010. Dos aspectos mais importantes deste Programa destacam-se: o movimento de indução para um novo desenho curricular para que atenda às demandas e expectativas dos jovens; a ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola; o montante de recursos injetados nesta etapa de ensino; e, atividades “...que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.” (NEUBAUER, 2011, p.16). Em síntese o Programa visava:

...estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (MOEHLECKE, 2012, p.45).

O ProEMI também foi apontado pelo Parecer CNE/CP n. 11/2009 como potente para contribuir para a atualização de uma nova Diretriz Curricular para o Ensino Médio:

...o Programa Ensino Médio Inovador [...]. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.7).

Expectativa que foi superada, pois o ProEMI ao invés de contribuir para a atualização das Diretrizes conforme esperado, foi além, avigorando a criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais viriam a ser publicadas no ano de 2012.

É interessante mencionar que no dia 01 de julho de 2009, a matéria intitulada “Governo vai modificar o Ensino Médio”, publicada no Jornal O Globo, noticiou a implementação do ProEMI nas escolas públicas. Segundo o jornal, as matérias obrigatórias continuariam a ser ensinadas, no entanto, teriam de estar adequadas a quatro diretrizes: ciência, tecnologia, cultura e inserção no mercado de trabalho. Além disso, o jornal enfatiza que a principal mudança estaria na forma de ensinar e para tal os professores teriam de aproximar as disciplinas da realidade dos alunos. A matéria em questão, aqui sintetizada, denota a clara fragilização da compreensão dos pressupostos do ProEMI, especialmente, quanto à perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo.

Paralelamente à tramitação da proposta do Programa Ensino Médio Inovador no Conselho Nacional de Educação, em junho de 2009 foi divulgada uma versão preliminar do “Programa Ensino Médio Integrado: Uma perspectiva abrangente na Política Pública Educacional.” (BRASIL, MEC/SEB/SEMTEC, 2008b). Este programa não chega a apresentar proposições pontuais para a organização curricular das escolas, no entanto, prevê a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir dos fundamentos de uma educação integrada, fundamentada no eixo estruturante do Ensino Médio: “ciência, trabalho, cultura e tecnologia” e, enfatiza a importância de formar professores para atuar dentro da perspectiva do Ensino Médio Integrado.

O documento faz menção à organização do currículo escolar para o Ensino Médio Integrado, reafirmando a necessidade de fundamentar as ações nos pressupostos que norteiam o Ensino Médio Integrado. Sugere que

coexistam na organização curricular um momento para a realização de atividades integradoras e outro momento para o aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2008b, não publicado).

No entanto, assim como o Programa Ensino Médio Nacional, este último não foi implementado.

Em 2009, “acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef” (KRAWCZYK, 2011, p.755), em 11 de novembro, é aprovada a Emenda Constitucional (EC) n. 59 (BRASIL, CF, 2009), que dentre outros preceitos,²¹ dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

A partir da aprovação da EC n. 59/2009 o Ensino Médio passou a se constituir como garantia da obrigatoriedade de um dever do Estado e da família, e, “embora já presente na LDB de 1996, esta concepção fica reforçada, à medida que passa a ser tratada como categoria central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica...” (KUENZER, 2010, p.854).

Analisando este período foi possível perceber várias iniciativas no sentido de dar sustentação e uma nova identidade para o Ensino Médio. Há um avanço quando se coloca como central as questões epistemológicas para fundamentar as ações e programas destinados a esta etapa de ensino, uma vez que estas expressam como se dá o processo de compreensão de mundo, de educação e principalmente, de formação que se pretende oferecer aos sujeitos do Ensino Médio.

Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, neste sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais inclusive repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por

²¹ A EC n.59/2009 também amplia os recursos da educação, reduzindo ano a ano, a partir de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à educação.

exemplo, na produção dos documentos orientadores do ProEMI e na elaboração das DCNEM, etc).

Além disso, ao observar as ações deste período, percebe-se não somente uma preocupação com o subsídio financeiro que cresceu juntamente com a dimensão de importância que adquiriu o Ensino Médio enquanto estratégia de desenvolvimento da educação, mas sobretudo um olhar mais cuidadoso acerca de ações com vistas à atender as demandas e expectativas dos sujeitos que são e estão no Ensino Médio.

Concluindo a análise deste período, destacam-se como mais significativos os seguintes aspectos: a) o financiamento do Ensino Médio via FUNDEB; b) a inserção do Ensino Médio em programas do governo federal, tais como o PNLD, PNBE, PNTE, PNAE, etc; c) a busca pela reestruturação curricular do Ensino Médio no sentido de dar uma nova identidade para esta etapa de ensino; d) o enfrentamento dos índices de evasão e repetência por meio de ações que buscam atender as demandas da juventude; e, e) a ampliação da carga horária de estudos, tanto verticalmente, por meio da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, quanto horizontalmente, por meio de ações, como o ProEMI que prevê a ampliação gradativa do tempo de permanência do estudante na escola.

1.3 PRECEITOS INDUTORES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO 2011 - 2014

Neste período a principal ação a ser destacada diz respeito ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação a vigorar no período entre 2011 a 2020:

O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. (MEC, 2014a, n. p).

As dez diretrizes do PNE – 2011/2020 estão voltadas para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental, a promoção humanística, científica e tecnológica do País, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, a valorização dos profissionais da educação e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (MEC, 2014a).

A Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação 2011- 2020, prevê “...universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária” (BRASIL, MEC/PNE, 2013), e portanto, vai ao encontro da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos prevista na EC 59/2009.

Além disso, o artigo 6º da EC-59 determina também que [...] as redes estaduais e municipais deverão ter o apoio financeiro da União. O artigo 3º da EC-59 afirma, ainda, que a universalização de 4 a 17 anos deve ser realizada com a “garantia de padrão de qualidade” nos termos do PNE. (AMARAL, 2011, p.85).

Embora seja inquestionável a importância desta meta (3), é interessante destacar que para que a mesma se concretize, seria necessário muito investimento e ações nesta direção, pois a trajetória da universalização do ensino médio tem acontecido a passos lentos:

Em 1999, o atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos era de 76,1%. Cinco anos depois, a taxa subiu para 79,2% - entre 1999 e 2004, uma evolução de 4,07%. Em 2009, o percentual de jovens com acesso à escola foi de 82,2%, com uma taxa de crescimento um pouco menor que a do período anterior, de 3,78%. (ESPECIAL PNE, 2013, n. p.).

Dito de outro modo, para que a meta 3 se concretize e alcance 100% de cobertura em 2016, seria necessário que houvesse um crescimento seis vezes maior do que o crescimento ocorrido no ano de 2009.

Além disso, faz-se necessário destacar que a garantia da universalização do Ensino Médio, não significa necessariamente que esta venha acompanhada por melhorias na qualidade do ensino ofertado, isso porque, conforme observa Krawczyk (2011) o pano de fundo que motiva a

criação de políticas para a expansão das matrículas no Ensino Médio não está somente relacionado com as demandas da população por mais escolarização,

...mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. (KRAWCZYK, 2011, p.755).

É importante também, mencionar a morosidade da aprovação do PNE, que tramita na Câmara desde 2010. Somente depois que foi aprovado em sua totalidade pela Comissão no dia 26 de junho de 2012 é que o PNE seguiu para o Senado Federal. Passados quatro anos, o Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 103 de 2012, que aprova o PNE e dá outras providências, foi encaminhado em 25 de outubro de 2012 e encontra-se na Subseção da Coordenação Legislativa do Senado aguardando recebimento de emendas perante a mesa (PLC, 2014).

Além da aprovação do Plano, conforme considerações de Kuenzer (2010), o grande desafio do PNE 2011 - 2020 é:

... conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de ensino médio com qualidade. Para tanto, o PNE deverá definir claramente a diretriz indicativa para os investimentos e para as ações, reposicionando, mediante a prática colaborativa entre os poderes públicos, a ação pública estatal, uma vez que há evidências empíricas que comprovam que a pulverização de recursos ou seu repasse para instituições privadas responderem pelas obrigações do Estado, mediante programas pretensamente afirmativos, não tem apresentado efetividade social, no sentido de impactar positivamente os indicadores de escolaridade, emprego e renda. (KUENZER, 2010, 871).

Também no ano de 2011, segundo relatam Melo e Duarte (2011), a Presidente Dilma Rousseff, durante a campanha presidencial em 2010, havia manifestado o interesse de criar um programa para os jovens que desejassem cursar o Ensino Médio em escolas particulares. Tal programa teria os mesmos moldes do programa Universidade para Todos (ProUNI) - que prevê bolsa auxílio para estudantes e financiamento com juros baixos e a longo prazo-, o qual teria sido batizado pela então candidata de ProMédio. Mas, os planos da

Presidente tomaram outra direção e, “...em fevereiro de 2011, [...] Dilma anunciou o lançamento do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), que prevê bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil.” (MELO; DUARTE, 2011, p.240).

No ano de 2011, além da expansão do ProEMI para mais escolas, foi publicado uma nova versão do documento orientador do Programa, que a partir de então passa a apresentar diferenças na forma e no conteúdo em comparação com o documento orientador de 2009. Nesta versão foram definidos critérios para a seleção das escolas para participar do ProEMI e a organização curricular passa a ser delineada a partir do conceito de macrocampo. Ao todo foram propostos 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento, sendo que destes 8, os dois primeiros apresentavam caráter obrigatório.

No ano de 2012, em decorrência dos debates que se iniciaram no âmbito do “Programa Currículo em Movimento”, das audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação e da participação direta de entidades representativas do campo educacional são exaradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, MEC/CNE, 2012). As DCNEM estavam em tramitação desde 2009:

Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o ensino médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio. (PARECER CNE/CEB, 2011).

As novas diretrizes enfatizam a educação integral como fundamento e incorporam o eixo constitutivo do ensino médio “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, incluindo uma parte diversificada, que esteja adequada às demandas e exigências dos jovens, e adotam “...o trabalho como princípio

educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade sócioambiental como meta universal.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.14).

Moelecke (2012) observa que apesar do contexto político e social distinto, os temas e preocupações apontados pelas DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: “...a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.” (MOEHLECKE, 2012, p.53).

Diante da existência de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2013, foi publicada uma versão preliminar do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013a) e em junho de 2013 foi publicada a versão final do documento (BRASIL, 2013b). As ideias centrais do Programa mantiveram-se, e a principal mudança refere-se à alteração nas áreas de conhecimento a serem contempladas pelos macrocampos com vistas ao redesenho do currículo e também sobre a obrigatoriedade destes. Assim, os macrocampos passaram a ser: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil, sendo os três primeiros de caráter obrigatório, ficando a escola incumbida de escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo cinco macrocampos.

Em 22 julho de 2013 foi publicada a Resolução CD/FNDE n. 31, que dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Os critérios para o repasse adotados são a quantidade de alunos atendidos e a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola (5 ou 7 horas), e, a partir desta resolução, o ProEMI passa a ser

subsidiado financeiramente pelo PDDE, que dispõe de normatização específica detalhada na citada resolução.

Para finalizar a análise deste período, é importante salientar que apesar das ações, políticas e programas destinados para o Ensino Médio, ainda são inúmeros os desafios para esta etapa da educação básica brasileira, entre eles destacam-se a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos e a reestruturação curricular com vistas a tornar o ensino médio mais adequado às necessidades e interesses dos que o frequentam.

Sobre os desafios postos ao Ensino Médio, Krawczyk²² (2011) traz importantes reflexões, apontando e problematizando a expansão, universalização, democratização e massificação do ensino em nível médio, a evasão, a crise de legitimidade da escola, a identidade do Ensino Médio (ou melhor, a ausência dela), os embates em torno do currículo, os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, a utilidade social dos diplomas, as novas demandas de formação dos docentes, a relação dos jovens com as tecnologias, as condições de infraestrutura, as condições de gestão escolar, a questão em torno do resgate da escola enquanto instituição cultural, as especificidades e demandas do Ensino Médio noturno, os investimentos públicos como principais desafios desta etapa de escolaridade. Em suas considerações, a autora assevera que:

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com

²² A autora traz uma profícua discussão acerca desta temática, no livro “Ensino Médio no Brasil”, produção que é resultado de debates, pesquisas e análises realizadas com apoio da Fundação Avina pela equipe do Observatório da Educação da Ação Educação e que foi publicada em 2009. O estudo traz em seu conteúdo o mapeamento dos principais desafios no contexto da realidade do ensino médio. Ao todo são apresentados 7 desafios: 1) A questão da inclusão do Ensino Médio na Educação Básica e sua progressiva obrigatoriedade; 2) As concepções de formação defendidas pelos diferentes projetos societários no âmbito do Ensino Médio 3) O conhecimento escolar e os embates em torno do currículo; 4) A regulação educacional e articulação entre público e privado); 5) As novas modalidades de informação e conhecimento; 6) A relação da escola com os jovens; e, 7) A contradição da exigência da constante formação profissional docente em meio a um quadro de deterioração do trabalho docente. Na concepção da autora, “...a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, frente a mudanças macroculturais, sociais, políticas e não apenas transformações econômicas.” (KRAWCZYK, 2009, p.35). Maior detalhamento ver: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>

importantes consequências para toda a educação pública. (KRAWCZYK, 2011, p.754).

A ação mais recente do MEC no sentido de modificar o quadro vivenciado pelo Ensino Médio e que visa o enfrentamento dos desafios desta etapa de ensino, trata-se do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o qual foi lançado dia 25 de novembro de 2013.

Entendendo os professores enquanto fundamentais para o êxito do processo educativo, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio apresenta como eixo central a valorização dos professores da rede pública estadual:

De acordo com o secretário de educação básica do MEC, Romeu Caputo, o pacto é uma ação que está fortemente ligada à Lei do Piso Salarial dos Professores (Lei nº 11.738/2008), que destina um terço da jornada de trabalho do educador para sua capacitação e aperfeiçoamento. O Ministério da Educação, diz Caputo, oferece uma bolsa mensal aos educadores que aderirem ao pacto para que eles utilizem essas horas para estudar de forma individual e coletiva no espaço da escola. (BRASIL, MEC, 2013d, n. p.).

Segundo informações disponibilizadas pelo MEC (BRASIL, MEC, 2013b):

...os cursos de formação continuada serão realizados na própria escola, durante a jornada semanal de trabalho. Os professores utilizarão material pedagógico digital disponível nos tablets que foram distribuídos para as secretarias de educação pelo MEC. (BRASIL, MEC, 2013b, n. p.).

Para realizar a formação de professores que atuam em nível médio, de todo o país, o MEC prevê a articulação com universidades. O Ministério da Educação busca o envolvimento de todos os entes federados para colocar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em ação. Assim, caberá às Secretarias Estaduais de Educação, "...a responsabilidade pelas ações relacionadas com o currículo e a ampliação da carga horária, além de política de recursos humanos." (SEDUC/RS, 2013, n. p.).

Deste modo, contando com a participação dos 26 estados mais o Distrito Federal e prevendo a participação de mais de 20 mil escolas da rede pública estadual e de 40 Universidades, o MEC, por meio do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, espera contemplar 495.697 professores e 7 milhões de alunos do Ensino Médio. (BRASIL, MEC, 2013b).

Além disto, ações consonantes com os fundamentos e perspectivas do ProEMI tem sido fomentadas e inclusive, contribuem no sentido de dar sustentação teórica para a implementação do ProEMI no Brasil como é o caso do portal Ensino Médio EMDiálogo.²³

O Portal Ensino Médio EMDiálogo é uma ação advinda do projeto Diálogos com o Ensino Médio realizado pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade Federal Fluminense em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O projeto iniciou no ano de 2009 e vem recebendo a cada ano o apoio de mais universidade para atuar como parceiras nas ações do projeto.²⁴

Com a finalidade de estimular a interlocução entre os sujeitos do Ensino Médio e produzir conhecimento acerca desta etapa de ensino, o Projeto “Diálogos com o Ensino Médio” apresenta três grandes ações. A primeira consiste na oferta do curso “Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador” (JUBEMI), que é destinado professores das escolas públicas que estejam desenvolvendo atividades do ProEMI. A segunda ação é a continuidade das atividades desenvolvidas no Portal Ensino Médio EMDiálogo. E, a terceira ação consiste na publicação de um livro versando sobre Juventude e Ensino Médio destinado para professores das escolas de Ensino Médio do Brasil.

Quanto às projeções de ações futuras voltadas para o Ensino Médio, segundo Garcia (2013), as mesmas direcionam-se na perspectiva de elaborar um documento que verse sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, que, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, constituiriam a base nacional comum do currículo da educação básica (GARCIA, 2013, p.61). Ainda de acordo com a autora:

...como já o fizeram as novas diretrizes do Ensino Médio, superar os Parâmetros Curriculares Nacionais que foram elaborados a partir das diretrizes anteriores, portanto sem validade nos dias atuais. A Base Nacional do Currículo será a orientação para que as escolas elaborem seus projetos curriculares e passará também a indicar quais os materiais pedagógicos, qual a formação necessária, seja inicial,

²³ Maior detalhamento ver: <http://www.emdialogo.uff.br/node/3458>

²⁴ Atualmente a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal de Brasília, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de São Carlos fazem parte do projeto.

seja continuada, dos professores, quais espaços necessários na escola e o que, de fato, deve ser avaliado. (GARCIA, 2013, p.61)

Encerrando a análise deste período, além das importantes ações que vêm sendo consolidadas no Ensino Médio, é importante destacar a organicidade destas ações, com especial ênfase para o diálogo entre as novas DCNEM, o Programa Currículo em Movimento, o Projeto Diálogos com o Ensino Médio (Portal EMDiálogo, JUBEMI), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o ProEMI, que pelo exposto até aqui, permite-nos depreender, estar sendo o principal indutor de mudanças no currículos em nível médio.

No entanto, contraditoriamente às ações que vem sendo consolidadas para o Ensino Médio, a Câmara dos Deputados aprovou no dia 26 de novembro de 2013, o projeto de lei n. 6.840/2013,²⁵ que visa a reformulação do Ensino Médio.

Segundo Massalli (2013), o projeto altera a LDBEN e propõe o Ensino Médio em Tempo Integral com no mínimo sete horas de atividades escolares e passa a dividir o currículo por áreas de conhecimento, além disso, quando chegarem ao último ano do Ensino Médio, os estudantes deverão escolher entre uma destas áreas: linguagens; matemática; ciências da natureza e humanas; ou, ainda, optar pela formação profissional. O estudante ao concluir o Ensino Médio, poderá cursar novamente o último ano, caso deseje formar-se em uma outra área. Outro aspecto trazido pelo Projeto de Lei é que somente o estudante com mais de 18 anos poderá cursar o Ensino Médio noturno, o qual terá mantida a carga horária de 4 horas e duração de 4 anos. (MASSALLI, 2013).

Em resposta a esta ação, em janeiro de 2014, educadores e entidades²⁶ ligadas às universidades brasileiras se mobilizaram e criaram o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”. Em meio a este movimento, foi elaborada uma petição pública, solicitando aos congressistas que rejeitem o Projeto de lei n. 6.840/2013 que encontra-se em tramitação na Câmara dos

²⁵ Maior detalhamento ver: <http://www.camara.gov.br/>

²⁶ Dentre as entidades signatárias do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estão: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Sociedade Brasileira De Física.

Deputados, alegando que o mesmo contém inúmeros equívocos e inconsistências e representa um retrocesso para o ensino médio brasileiro.

Segundo Carrano (2014), coordenador do Observatório de Jovem do Rio de Janeiro, em entrevista concedida ao Jornal Último Segundo, a falta de diálogo entre o Congresso Nacional o Ministério da Educação é nociva para o Ensino Médio. Para Carrano, a "...comissão da Câmara criou um caminho próprio, como se o MEC não tivesse fazendo nada. É legítimo, eles têm autonomia para propor. Mas essa desarticulação cria resultado ruim e perverso." (CARRANO, 2014, n. p.).

Além disso, Carrano (2014) enfatiza que a escolha do estudante do último ano por uma área de formação estaria fragmentando o Ensino Médio e reforçando a dualidade desta etapa de ensino:

O relatório da Comissão de Reformulação do Ensino Médio cria no 3º ano um campo de opção que vai fazer uma seletividade muito grande. Os que não têm horizonte de ir para universidade vão fazer escolhas profissionais. É uma visão que nos remonta à década de 1970, de uma escola instrumental e dualista. Ainda que nem todos precisem ir para universidade, o horizonte de chegar é um direito de todos. Não podemos institucionalizar a desigualdade. (CARRANO, 2014, n. p.).

Segundo Silva (2014) as proposições do PL nº 6.840/2013 constituem-se "...em ameaça a direitos já assegurados e comprometem medidas que de algum modo vêm buscando ampliar o acesso e qualificar a permanência dos jovens na escola." (SILVA, 2014, p.33).

Além disso, o PL 6.840/2013, dentre as várias incongruências apresentadas, ao proibir o Ensino Médio noturno para menores de 18 anos, estaria transgredindo um direito já efetivado, uma vez que "...quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos trabalham..." (SILVA, 2014, p.33).

Conforme podemos observar, o Projeto de Lei apresentado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados é uma ação, que apesar de legítima, desconsidera o poder normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como desconsidera ações em andamento, como o Programa Ensino Médio Inovador. Além disso, as proposições do PL 6.840/2013 caminham em sentido oposto aos pressupostos para a formação integral defendidas pelo ProEMI e

pelas DCNEM de 2012. Essa constatação configura-se como expressão do Ensino Médio como um campo de disputa política.

2 AS PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: O PROGRAMA EM MOVIMENTO

Oficialmente, o Programa Ensino Médio Inovador iniciou suas ações no ano de 2009, tendo sido instituído pela portaria n. 971 de 09 de outubro de 2009. O ProEMI não foi implantado de uma vez em todas as escolas, pois dependia da adesão dos estados.

Assim, gradativamente o ProEMI foi ampliando seu campo de ação, e desde 2009, a cada novo ano, é facultado às escolas a oportunidade de adesão ao Programa. Desde sua criação até os dias de hoje, o Programa passou por reformulações, tanto em seus pressupostos teóricos quanto em suas orientações didático-metodológicas.

A ênfase do ProEMI, conforme já salientado, é a reformulação do currículo do Ensino Médio a partir da integração curricular, sendo o principal elemento integrador, o conceito de macrocampo.

Apresentaremos, neste capítulo, a trajetória percorrida pelo Programa em movimento até chegar em sua configuração atual.

2.1 ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR 2009 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Em abril de 2009 é disponibilizada a versão preliminar do documento orientador do ProEMI que o apresenta como um Programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas em nível médio, as quais seriam consolidadas a partir de mudanças na organização curricular bem como, a partir do reconhecimento da singularidade dos sujeitos atendidos. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

O ProEMI é compreendido, neste documento, como um Programa que não possui a finalidade de substituir os já existentes, prevendo portanto, que, para que haja a execução e viabilidade das inovações do novo currículo

escolar do Ensino Médio, as ações do ProEMI se desenvolvam de forma articulada com os programas e ações no âmbito federal e estadual já andamento nas escolas.

O documento orientador de abril de 2009 apresenta um quadro situacional do Ensino Médio no Brasil e apresenta o aporte conceitual que delinea os pressupostos do Programa.

Enquanto pressupostos para a organização de um currículo inovador no Ensino Médio, o Programa apresenta proposições que pressupõem uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

O documento faz menção a novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações entre o eixo trabalho, ciência, tecnologia e a cultura.

Tais elementos seriam desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos e estariam alicerçados em uma base unitária “...sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

Assim, segundo preconiza o documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009a), a organização curricular inovadora do Ensino Médio deveria: a) Considerar as diretrizes curriculares nacionais, b) Respalda-se nos fundamentos das teorias educacionais, e, c) Possibilitar a participação coletiva dos sujeitos envolvidos.

Na perspectiva do ProEMI, “...ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.18).

Um dos fatores relacionados ao percurso formativo do novo currículo proposto pelo ProEMI, está relacionado com a ampliação do tempo para no mínimo 3 mil horas, ultrapassando a carga horária, além da mínima anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, prevista na LDBEN. (BRASIL/LDBEN, 1996).

O ProEMI intenciona que seja desenvolvida uma nova organização curricular capaz de suscitar “...uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativo (sic) que unifique, na pedagogia, ethos, logos e técnicos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.17).

Na versão preliminar do documento orientador, o projeto político pedagógico (PPP) adquire centralidade para a materialização da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura devendo ser focalizado para:

- Contemplar atividades integradoras [...];
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa [...];
- Promover a aprendizagem criativa [...];
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, [...];
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; [...];
- Articular teoria e prática [...];
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, [...];
- Estimular a capacidade de aprender do aluno [...];
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes [...];
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem [...];
- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; e,
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.17-18).

Além da ampliação do tempo e das atividades integradoras, as demandas e perspectivas dos jovens também são consideradas pelo ProEMI, e se expressam na intenção de induzir a organização de um currículo capaz de “...promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.5).

O Programa Ensino Médio Inovador (2009a) também elenca um referencial de proposições curriculares e algumas condições básicas para orientar a elaboração dos projetos das escolas:

- a) Carga horária do curso é no mínimo de 3.000 (três mil horas);
- b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática;
- c) Estímulo as atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas

diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento de atividades de artes de forma que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; c) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; f) Atividade docente em dedicação exclusiva a escola; e, g) Projeto Político Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e a organização curricular articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.18).

Para além do aporte conceitual, percebe-se uma intenção do Programa em garantir as condições mínimas de qualidade que permitam colocar em prática as intenções de mudanças necessárias em termos de currículo nas escolas de Ensino Médio.

Para tal, o Programa propõe linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam o contexto escolar, e, portanto, forneceriam subsídios para a implementação do ProEMI, sendo eles: a) Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio; b) Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; c) Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; d) Apoio às Práticas Docentes; e) Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Apoio ao Aluno Jovem e Adulto Trabalhador; f) Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos; e, g) Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e juventude. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

As linhas de ação “Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio” e “Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares” estão relacionadas à infraestrutura e apoio para a implantação do Programa.

A linha de ação “Melhorias das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada”, além da formação de professores e capacitação dos mesmos em serviço, prevê a organização da coordenação pedagógica e a estruturação de ambientes de planejamento didático. Já a linha de ação “Apoio às Práticas Docentes” está relacionada com a aquisição de materiais didáticos e de novas tecnologias educacionais. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

Na linha de ação “Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Apoio ao Aluno Jovem e Adulto Trabalhador”, o Programa prevê bolsas de pesquisa e extensão para os estudantes, orientação para a carreira e participação em produção de mídias e em projetos de incentivo à arte e à cultura popular. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

A linha de ação “Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos” prevê aquisições de recursos tecnológicos, equipamentos, mobiliário, construção, reforma e ampliação dos prédios escolares. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

A linha de ação “Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e Juventude”, como o próprio nome já diz, busca realizar a elaboração de projetos de pesquisa com temáticas envolvendo o Ensino Médio e a juventude. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

Segundo o documento orientador de 2009, tais proposições estão sujeitas ao processo de adequação e legitimação nos espaços escolares. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

Em 2009, os projetos das escolas contendo as propostas de experiências de inovação curricular, conforme as diretrizes gerais do Programa, deveriam ser registradas no Plano de Ação Pedagógica (PAP) e enviadas à Secretaria Estadual de Educação que por sua vez, encaminhava o PAP à Secretaria de Educação Básica/MEC. O PAP era considerado como o:

...documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando da necessidade de ajustes e complementações, constituindo-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.20).

Embora em 2009, o Programa já previsse apoio financeiro,²⁷ o documento orientador não apresentava especificação quanto aos critérios de repasse e/ou encaminhamentos orientativos para a destinação de tais recursos. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a).

A avaliação e monitoramento do Programa era de responsabilidade da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) recebendo também, apoio do INEP e de instituições universitárias por “...meio da operação e manutenção de sistema informatizado de registro e processamento de dados, especialmente os referentes aos indicadores educacionais do Sistema Nacional de Avaliação...” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.27).

²⁷ Custeio de capital (equipamentos e mobiliários), serviços de terceiros Pessoa Jurídica (PJ), serviços de terceiros Pessoa Física (PF), passagens, diárias e bolsa auxílio.

É importante observar que houve duas versões do documento orientador do ProEMI no ano de 2009, isso porque, as proposições apresentadas no documento orientador do ProEMI de abril de 2009, passaram a apresentar algumas modificações após a aprovação do Parecer CNE/CP n. 11/2009.

Em fevereiro de 2009, por meio do ofício MEC n. 18, o Ministro da Educação encaminhou ao CNE um documento que apresentava a proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio solicitando sua apreciação, “...em regime de urgência, como programa experimental, nos termos do artigo 81 da Lei nº 9394/96 (LDB).” (BRASIL, MEC/CP, 2009, p.1).

Como resposta ao MEC, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP n. 11/2009, sendo que as mudanças mais significativas do ponto de vista da organização curricular apontadas pelo parecer e que foram incorporadas pela versão oficial do ProEMI publicado em setembro de 2009 foram: a inclusão de novos itens a serem considerados para a elaboração do projeto político pedagógico e a inclusão e alteração de ações para orientar a elaboração dos Projetos Escolares.

Para a elaboração do PPP, o ProEMI (2009b) incorpora os itens dispostos no documento orientador de abril (2009a) e acrescenta:

- Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; – Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; – Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; – Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão; – Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras; – Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação; e – Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.10).

Quanto às ações para orientar a elaboração dos Projetos Escolares, a versão de setembro de 2009, mantém a indicação de ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, no entanto, possibilita que esta ampliação

se inicie com 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de mais 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

A destinação de 20% da carga horária para estudos e atividade de interesse do aluno, por meio de atividades optativas e disciplinas eletivas, foi considerada pelo Parecer CNE/CP 11 enquanto “...estratégia adequada para propiciar, em um mesmo curso, a construção de percursos e itinerários formativos que atendam à diversidade de interesses, anseios, condições e projetos de vida dos jovens alunos” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.17), no entanto, reconhecendo os limites de algumas escolas, especialmente das de pequeno porte em ofertar atividades optativas e disciplinas eletivas, a Comissão Especial, responsável pela redação do Parecer CNE/CP n. 11/2009 sugere que sejam firmadas parcerias com outras instituições escolares com vistas à:

Incentivar a cooperação e intercomplementaridade entre escolas, para que constituam “*comunidades interescolares*”, sobretudo para possibilitar aos alunos um maior leque de opções para acolher a diversidade de interesses que surgirem para os componentes flexíveis e variáveis que integrem o mínimo de 20% de atividades optativas. (BRASIL, MEC/CP, 2009, p.21 – grifo do autor).

Observa-se que a versão do documento orientador de setembro de 2009 (BRASIL, MEC/SEB, 2009b) deixa de estabelecer uma determinada porcentagem da carga horária total do curso para as atividades optativas, prevendo que estas possam “...estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.11).

O documento orientador de setembro de 2009, diferentemente da versão anterior, prevê que a organização curricular se apresente articulada aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

Um elemento novo que aparece na versão final do documento orientador de 2009 diz respeito aos procedimentos para a elaboração dos projetos das escolas. Assim, uma proposta curricular inovadora estaria sistematizada dentro do Plano de Ação Pedagógica e conteria: Análise Situacional → Plano de Trabalho → Planos Pedagógicos → Programação Orçamentária. Assim, de

acordo com o documento orientador do ProEMI, o PAP deveria ser constituído por:

...Análise Situacional da rede de ensino médio, dimensionando os aspectos relevantes à gestão do sistema, bem como do perfil e funcionamento das Escolas de Ensino Médio participantes do Programa; [...] Plano de Trabalho com detalhamento das Ações que caracterizam a execução do projeto da Secretaria de Educação e das Unidades Escolares Seleccionadas; [...] Plano Pedagógico e Organização Curricular das Escolas; [...] Programação Orçamentária, com definição das ações financiáveis e categorias de despesa, memória de cálculo, cronograma de desembolso. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.14).

Na versão final de 2009 observa-se ainda que o ProEMI extrapola seu campo de ação para além das escolas públicas ao ser apresentado como um Programa “que visa a apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação (CAP), o Colégio Pedro II, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações com vistas a melhorar a qualidade do Ensino Médio”. A ação articulada ao Sistema S, no entanto, não vingou, permanecendo o Programa voltado exclusivamente para a rede pública. No Documento de 2009 o Programa se instituiria com vistas a:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis... (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.5).

A formação continuada dos professores é apresentada como sendo de responsabilidade do MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB), articulada com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES). Além disso, na versão final, o documento prevê a utilização do Portal do Professor como um meio para promover o intercâmbio entre os professores, bem como, estimular o desenvolvimento do Programa. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

Na linha de ação “Apoio às Práticas Docentes” além do já apresentado na versão anterior, o documento passa a sugerir que cada escola tenha sua

página virtual “...onde o professor e seus alunos possam transitar com mais agilidade e dinamismo, com auxílio da Internet e outras ferramentas de mídia.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.19).

Na linha de ação “Desenvolvimento da Participação Juvenil e Apoio ao Estudante Adolescente e Jovem”, o Programa prevê que os estudantes passem a participar de estudos em grupos de pesquisas das Universidades. Além disso, prevê uma parceria com a Secretaria Nacional da Juventude para articular ações junto à juventude. Também prevê o estímulo à realização de estágios e à concessão de auxílio para o desenvolvimento de “...projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.19).

A linha de ação “Apoio à projetos de pesquisas e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude” passa a ser considerado como um meio para “...qualificar a prática docente no desenvolvimento de um projeto de inovação curricular das escolas.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.20).

Na versão final do documento orientador do ProEMI, as linhas de ação passam a apresentar inter-relações e complementaridades entre si:

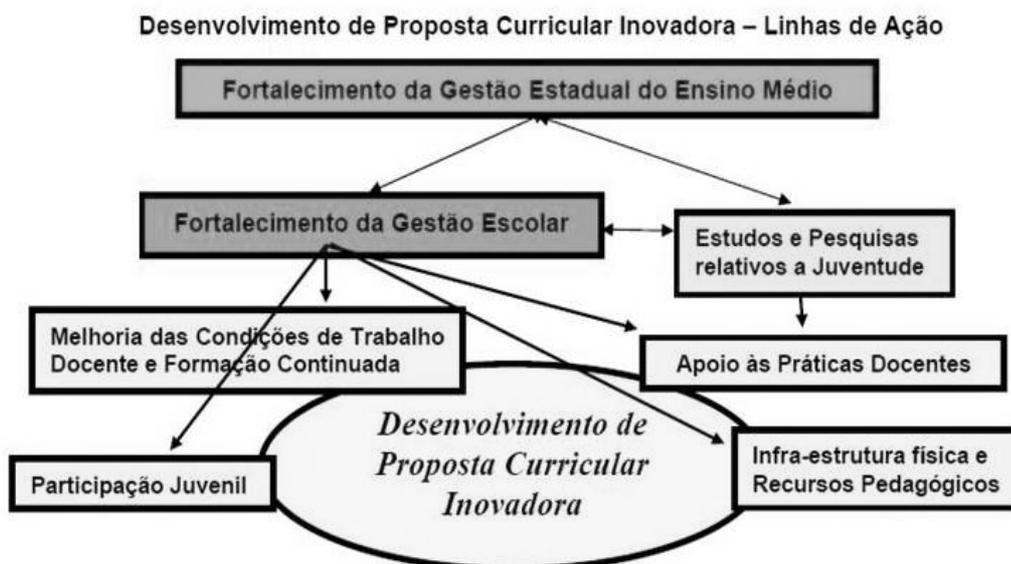


FIGURA 1 – LINHAS DE AÇÃO DO ProEMI (2009b)

FONTE: BRASIL. MEC/SEB. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **Coordenação Geral de Ensino Médio**. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: set., 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso: 21 maio. 2012.

A partir da versão final, o documento orientador do ProEMI, orienta que os Planos de Ações Articuladas sejam registrados no módulo PAR no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC, o SIMEC/PAR.

Simec (PAR) - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.21).

O repasse dos recursos é apresentado como sendo de responsabilidade do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e passa a ter como referência as matrículas no Ensino Médio, (até 700 alunos, de 701 à 1.400, de 1.401 à 2.100, de 2.101 à 2.800, e mais de 2.800). O documento também passa a especificar percentuais a serem gastos entre custeio e capital, no entanto, não faz menção aos itens financiáveis pelo Programa. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

A avaliação e acompanhamento do Programa são realizadas pela Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias de Estados da Educação, e prevê a utilização de uma ambiente virtual para monitoramento dos dados relativos ao desenvolvimento do ProEMI. Neste ambiente deverão ser mantidos e atualizados os seguintes registros:

i.Proposta Curricular da(s) Unidade(s) de Ensino; contemplando a distribuição e organização dos componentes curriculares, atividades optativas e dos projetos complementares; ii. Indicadores de desempenho escolar, com registros periódicos sobre a matrícula, abandono, evasão, reprovação e aprovação, considerando o sistema de acompanhamento instituído por cada unidade escolar, com o referendo da Secretaria de Estado da Educação; iii. Ações a serem desenvolvidas pela escola, com detalhamento das estratégias de operacionalização, com registros sobre o andamento/execução da ação; e iv. Demais informações complementares relevantes ao acompanhamento do Projeto. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.28).

Na versão final do documento orientador de 2009 do ProEMI, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passa a coordenar a avaliação externa do Programa Ensino Médio Inovador.

2.2 ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR 2011 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Em 2011, é apresentada uma nova versão do documento orientador do ProEMI que apresenta alterações quanto às orientações para a organização do novo currículo do Ensino Médio.

Assim como na versão anterior (2009b) o documento de 2011 enfatiza os dados/indicadores do Ensino Médio, no entanto, a discussão conceitual acerca dos fundamentos teóricos que orientam as ações do ProEMI não são mencionados, especialmente a discussão acerca da busca pela formação integral com base unitária, que se consolidaria a partir da articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O documento deixa os fundamentos do Programa subentendidos na medida em que esclarece que todas as ações do ProEMI devem estar em consonância com as “... Diretrizes Gerais para a Educação Básica (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, [...] as matrizes de referência do novo ENEM. Considerando também, as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.6). Devido, também, à aprovação pelo CNE das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio cujo Parecer foi publicizado em maio de 2011, o documento do ProEMi deste ano indica a proposta de integração curricular como central nas ações de inovação curricular.

O ProEMI, na versão de 2011, é apresentado como uma estratégia do Governo Federal no sentido de

...induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.6).

O ProEMI de 2011 mantém a indicação de ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, estendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa, no entanto,

passa a facultar às escolas a possibilidade de escolher ampliar sua carga horária para 5 ou para 7 horas, considerando portanto, as condições reais das escolas.

Em suas proposições, o documento orientador do ProEMI de 2009b, previa a atividade docente em dedicação exclusiva a qual estaria estabelecida no termo de adesão enquanto contrapartida do estado, no entanto o documento não mencionava como seria o processo seletivo e nem as atribuições deste profissional, dando a entender que todos os professores que estivessem atuando em escolas que tivessem aderido ao ProEMI estariam com seus professores em regime de dedicação exclusiva.

Apesar de os relatores do Parecer CNE/CP n. 11 (BRASIL, MEC/CP, 2009) considerarem profícua a ideia de dedicação exclusiva dos professores, os mesmos já previram a ineficácia desta ação do ponto de vista dos recursos humanos e sugeriram que houvesse a progressiva implantação desta modalidade de atuação profissional:

A atividade docente em regime de dedicação em tempo integral na mesma escola é relevante, pois é uma condição saudavelmente ambiciosa quanto às condições de trabalho dos professores, pressupondo a escolha de docentes, não só titulados, como com essa dedicação para atuação nas escolas envolvidas. É oportuno, portanto, que esse programa experimental inclua essa medida, mesmo que seja progressiva sua exigibilidade e sua implantação. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.19).

A atividade docente em dedicação exclusiva, passa então a ser apresentada na versão do ProEMI (2011) enquanto uma possibilidade real por meio da figura do Professor Articulador, ao qual caberia a responsabilidade de “...exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.10).

O documento do ProEMI (2011) prevê a necessidade de no mínimo 1 professor para exercer essa função (sendo permitido haver mais de 1 professor articulador na escola), o qual deverá ser escolhido pelos professores e estar lotado na unidade escolar exercendo a função com 40 horas semanais. Além disso, o Professor Articulador deve pertencer ao quadro permanente e possuir formação e perfil adequados para o desenvolvimento das seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; - Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; - Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola; - Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino médio e com outras instituições possibilitando: I- a gestão compartilhada; II- a ampliação dos territórios educacionais; III- dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 12-13).

Na versão de 2011, além das atribuições da escola, foram definidos critérios para a seleção das mesmas, sendo eles:

a) Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e conseqüente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem; b) Contemplar as escolas de forma regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas; c) Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral; d) Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; e e) Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.11-12).

Outra alteração verificada consiste na mudança do nome do instrumento para o registro das ações inovadoras planejadas pela escola, que na versão de 2009 aparece como Plano de Ação Pedagógica (PAP) e na versão de 2011, passa a ser chamado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). Além disso, no documento orientador também é citado o termo Plano de Atendimento global (PAG),²⁸ no entanto, não há uma explicação sobre o sentido do termo, inclusive dando margem para interpretar que PRC e PAG poderiam ser entendidos como sinônimos.

A partir de um estudo pormenorizado dos PRC/PAG é que torna possível depreender que o PRC seria o documento construído coletivamente no âmbito da escola e enviado às Secretarias Estaduais e Distritais e que, ao juntar-se com outros PRC de outras escolas formariam o conjunto de propostas do

²⁸ O qual é mencionado no documento pela primeira vez na pág.9

Estado. Este conjunto de projetos de reestruturação curricular do estado seria chamado de PAG.

O PAG consistiria, portanto, na coletividade dos PRC, ou seja, um documento contendo todos os PRC das escolas de um determinado estado.

Quanto aos procedimentos para a elaboração dos projetos das escolas, em 2011, uma proposta curricular inovadora estaria sistematizada dentro do que conteria: Análise do contexto da Unidade Escolar → Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político → Articulação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola → Articulação com outras instituições → Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações:

- **Análise do contexto da Unidade Escolar:** descrição do perfil e do funcionamento da escola [...]; - **Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político:** Identificar as potencialidades e possibilidades no contexto escolar que contribuam para o pleno desenvolvimento do projeto; - **Articulação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola:** as ações no Plano de Reestruturação Curricular deverão estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) [...]; - **Articulação com outras instituições:** os projetos poderão contemplar parcerias com instituições, como: Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, [...]; - **Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações:** a escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares [...] (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.17-18 – grifo do autor).

É importante destacar que as etapas estratégicas não foram apresentadas para serem registradas no formulário dos projetos de reestruturação curricular, no entanto, são consideradas pelo Programa como essenciais para a elaboração dos projetos. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

Do ponto de vista da organização curricular, a mudança mais significativa é que a estratégia para a implementação do que anteriormente se consolidava por meio das “Linhas de Ação” foi substituída pelo conceito de macrocampo.

O macrocampo é definido no documento orientador como o “...conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e

interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.14).

É interessante observar que a ideia de macrocampo, embora não tenha aparecido sedimentada no documento orientador do ProEMI de 2009, já se apresentavam prescrições normativas que apontavam para esta direção, especialmente no que se refere aos conhecimentos contemplados para a organização do currículo inovador.

Assim, a partir de 2011, as propostas de reestruturação curricular (PRC) passam a ser elaboradas por meio dos macrocampos e devem resultar em um currículo “...dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.6).

O ProEMI (2011) propõe que o planejamento e execução de um currículo inovador para o Ensino Médio se concretize a partir de 8 macrocampos, sendo 2 de caráter obrigatório e os outros 6 de caráter eletivo:

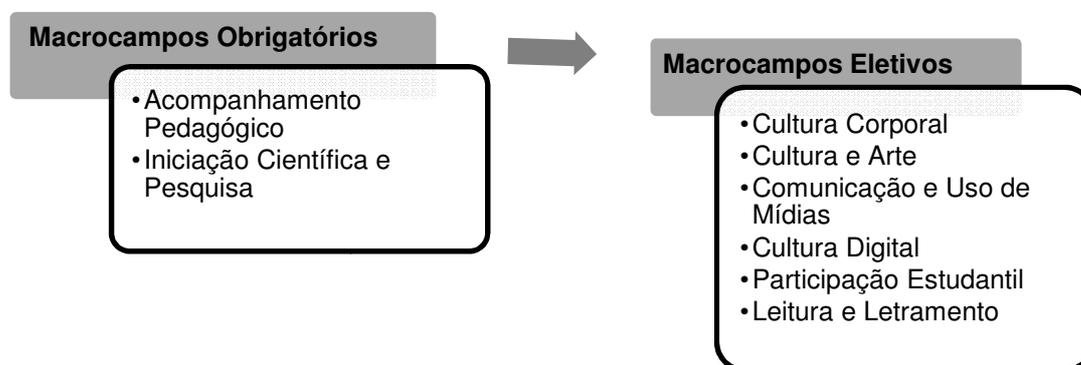


FIGURA 2 – MACROCAMPPOS ProEMI (2011)

FONTE: Elaborado com base nos dados contidos no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

A escolha dos macrocampos eletivos ficam a cargo da escola, que elaborará seu projeto de reestruturação curricular a partir das demandas da realidade escolar, assim, caberia à escola propor ações nos dois macrocampos obrigatórios e em apenas alguns macrocampos eletivos, em todos, ou em nenhum macrocampo eletivo. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

As ações dentro de cada macrocampo deveriam ter como premissa a interação direta com o estudante. Além disso, deveriam dialogar entre si e com as disciplinas constantes do currículo, observando as orientações metodológicas previstas em cada campo de saber constituídos pelos diferentes macrocampos. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” (AC) é apresentado pelo documento orientador como um campo de ação educacional para propor atividades articuladas aos componentes curriculares, sendo possível contemplar uma ou mais áreas de saber. As temáticas deste macrocampo são bastante abrangentes (e particulares) pois partem de temas/áreas do interesse da escola e comunidade. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

O macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa” (ICP) prevê atividades que integrem teoria e prática para o desenvolvimento de pesquisa nas áreas das ciências exatas, humanas e da natureza. De acordo com o documento orientador, para desenvolver as atividades de IC os professores podem utilizar tanto laboratórios, quanto outros espaços. No que se refere à metodologia para o desenvolvimento da investigação científica, o documento orientador de 2011 sugere que sejam realizados projetos de pesquisa, pesquisas de campo, experimentações, vivências, observações e registros de fatos e fenômenos, bem como, coleta e análise de dados e reflexão acerca dos resultados obtidos. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

O macrocampo “Cultura Corporal” (CC) sugere atividades que desenvolvam o movimento e a consciência corporal. Espera-se que por meio das atividades vivenciadas neste macrocampo os estudantes sejam capazes de perceber as relações entre o corpo e as emoções, bem como as relações entre o indivíduo e o mundo, e do indivíduo no mundo sendo o corpo a marca identitária do sujeito. Para tal, o documento orientador sugere que as atividades em CC, considerem a identidade local e o intercâmbio com outras culturas. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

O macrocampo “Cultura e Arte” (CA) consiste num campo de saber que envolve práticas de diferentes formatos que sejam capazes de desenvolver a expressão artística dos estudantes. Este macrocampo intenciona ampliar o senso estético dos estudantes de modo que os mesmos se tornem capazes de

observar criticamente as relações entre cultura, arte e sociedade. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

Por meio do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias” (CUM), busca-se oportunizar espaços e vivências envolvendo diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação, de modo a viabilizar a reflexão sobre o uso crítico de tais instrumentos e ferramentas tecnológicas. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

Quase na mesma linha do macrocampo CUM, o macrocampo “Cultura Digital” (CD), tem com propósito possibilitar o acesso às ferramentas da cultura digital em suas múltiplas modalidades de comunicação. A diferença é que no macrocampo CD, a ênfase recai sobre a linguagem digital, e as atividades educativas propostas devem buscar:

...estabelecer formas de interação que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida – trabalho, desenvolvimento de pesquisa, acesso e produção de conhecimento, redes sociais, participação política-, ampliando e potencializando o uso de instrumentos tecnológicos como ferramentas que contribuem para a produção de conhecimentos. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.16).

O macrocampo “Participação Estudantil” (PE) tem a intenção de inserir no currículo escolar ações educativas voltadas para “...o incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivências políticas.” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.16).

O macrocampo “Leitura e Letramento” (LL) tem sua ênfase sobre a compreensão dos processos de leitura e de escrita e, segundo o documento orientador, as atividades em LL deve garantir a vivência de situações de uso real da leitura e da escrita permitindo a compreensão crítica da leituras realizadas. O macrocampo LL sugere também, estudos sobre autores da literatura local, nacional e estrangeira, sendo possível, inclusive que neste macrocampo sejam desenvolvidas atividades e estudos de línguas estrangeiras. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

Com relação aos formatos pedagógicos, o ProEMI de 2011 prevê que os projetos de reestruturação curricular sejam apresentados por meio de diferentes conformações: disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, etc. Os projetos de reestruturação curricular, poderão inclusive, contemplar

formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades e também podem contemplar aquisições de materiais e/ou prever reformas visando a adequação dos ambientes escolares. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

De 2009 para 2011 observa-se que os referenciais para dar contornos a um novo currículo para o Ensino Médio foram mantidos, e, ao mesmo tempo, outros aspectos foram incorporados, sendo eles:

...e) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes; f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; [...] Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.7-8).

É importante destacar que, ainda que o ProEMI na versão de 2011 tenha avançado ao ser mais propositivo quanto aos elementos para realizar a indução curricular, aspectos importantes deixaram de ser considerados, com especial destaque para as linhas de ação que traziam em seu conteúdo proposições voltadas para o fortalecimento das instituições escolares, prevendo a formação de professores e ações de cunho pedagógico que inclusive contribuiriam para o estudo dos pressupostos do ProEMI, e em decorrência, para a implementação do Programa nas escolas.

Na versão de 2011, apesar de o ProEMI evidenciar a centralidade dos jovens, enquanto copartícipes do processo de reestruturação curricular, o Programa retrocede ao deixar de investir na participação dos jovens em estudos em grupos de pesquisa nas Universidade, em estabelecer parcerias com a Secretaria da Juventude para o desenvolvimento de ações voltadas para os jovens, e, em deixar de incentivar o acesso dos estudantes aos estágios e/ou de conceder auxílio para o desenvolvimento de projetos integradores.

Na versão de 2011, os jovens são focalizados por meio dos macrocampos, com maior ênfase no macrocampo Acompanhamento Pedagógico e no macrocampo Participação Estudantil, no entanto, nenhuma das ações, traz consigo a possibilidade de os estudantes receberem algum tipo de subsídio financeiro.

É importante salientar que segundo preconiza o documento orientador (2011), as mudanças para dar contornos ao novo currículo do Ensino Médio, não devem ser percebidas de maneira fragmentada, como se fosse possível realizar alterações isoladamente em cada um desses elementos (conhecimentos, tempos, espaços, sujeitos, etc). Pelo contrário, tais etapas devem ser entendidas de forma interdependente e interrelacionadas, sendo que a base para tal articulação são os fundamentos e perspectivas teóricas de formação dos sujeitos do Ensino Médio, quais sejam: a articulação das dimensões “do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura”.

O documento orientador também enfatiza que ao realizar o planejamento das ações de um macrocampo se busque promover o diálogo e a integração com os demais macrocampos no sentido de pensar práticas pedagógicas mais integradas, considerando os diferentes conhecimentos e saberes contemplados por cada um deles. (BRASIL, MEC/SEB, 2011).

2.3 ORIENTAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR 2013 PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O documento orientador do ProEMI de 2013 apresentou duas versões. A primeira (2013a), de caráter preliminar, não foi publicizada, tendo sido enviada às Secretarias de Educação para que estas pudessem fazer suas observações com relação às mudanças que estavam ocorrendo. Após este trâmite é que houve a publicação da nova do documento orientador (2013b).

O primeiro documento orientador do ProEMI de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013a) assim como as versões anteriores apresenta um panorama geral do Ensino Médio, trazendo dados por meio de gráficos e tabelas, ilustrando as fragilidades e desafios desta etapa de ensino e o ProEMI passa a ser apresentado como parte integrante das ações do PDE, e continua sendo considerado como uma estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos em nível médio.

Assim, as proposições pedagógicas relacionadas à perspectiva de formação integral, como a busca pela consolidação de novos tempos e

espaços, a ampliação do tempo de jornada escolar, bem como o planejamento de novas práticas curriculares, já propostas nos documentos anteriores, são mantidas nesta versão.

É interessante observar que o documento orientador na versão de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013a) passa a utilizar a palavra redesenho curricular em substituição ao termo reestruturação curricular. Ao longo do texto não há nenhuma nota explicativa e/ou justificativa sobre tal mudança, e, embora esta discussão conceitual não esteja presente no documento, a partir do estudo analítico dos documentos orientadores e seus pressupostos, depreende-se que a mudança de termo tenha ocorrido com o intuito de aproximar-se mais dos fundamentos do ProEMI, pois, ao analisarmos os termos do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc, enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em “começar de novo”. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade²⁹ proposta pelo ProEMI. “Começar de novo”, portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino.

Diante desta assertiva, uma análise, do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja à normativa prescrita registrada no papel, enquanto que o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar.

Assim diante desta alteração terminológica, os Projetos de Reestruturação Curricular passaram, a partir de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013a) a serem chamados de Projetos de Redesenho Curricular, os quais, considerando-se as iniciais, mantiveram-se com a mesma sigla: PRC.

Outra mudança observada é que, na versão 2013, o documento orientador do ProEMI, além de propor que os projetos de redesenho curricular

²⁹ Questão discutida mais detidamente no capítulo 3

sejam organizados em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as matrizes de referência do ENEM, também passa a sugerir que se considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Outro fator a ser destacado, refere-se à ampliação de um para quatro anos para a implementação do ProEMI nas escolas, o que denota uma preocupação não somente em destinar recursos suficientes para que o Programa possa ocorrer de modo satisfatório, mas também a preocupação em garantir tempo suficiente para que as escolas possam adequar-se às mudanças necessárias.

Diante da ampliação do tempo de implementação do Programa, os três primeiros anos são destinados para que as escolas discutam e elaborem os PRC com vistas a planejar um novo currículo, e, o quarto ano é destinado para a execução propriamente dita das ações planejadas nos anos anteriores, ou seja, o quarto ano é o ano para a consolidação do Programa nas escolas. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Quanto aos formatos pedagógicos para planejar e colocar em prática o novo currículo escolar no Ensino Médio, o ProEMI (2013a) prevê ações interdisciplinares que podem ocorrer por meio de disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, grupos de pesquisas, trabalho de campo entre outros de natureza similares. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Para planejar as ações de redesenho curricular, a versão de 2013a do ProEMI prevê, assim como na versão anterior, que haja o planejamento e inclusão nos PRC de ações voltadas para a aquisição de materiais pedagógicos e tecnologias educativas, bem como, que sejam contempladas ações destinadas à formação de professores. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Uma questão a ser destacada, é que na versão do documento orientador de 2013, o conceito de macrocampo é ampliado, e, é apresentado como o eixo a partir do qual se torna possível realizar a integração curricular. Assim, a partir de 2013, o macrocampo passa a ser entendido como:

...um campo de ação pedagógico-curricular no qual se **desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional**. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.15 – grifo do autor).

As áreas de conhecimento dos macrocampo também passaram por algumas modificações, havendo a substituição do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” pelo macrocampo “Integração Curricular”, a inserção de um novo macrocampo chamado “Línguas Estrangeiras”, e a junção dos macrocampos relacionados às tecnologias e mídias os quais resultaram no macrocampo “Comunicação, cultura digital e uso de mídias”.

Ao todo, continuaram sendo 8 macrocampos, o que mudou também, além das áreas de conhecimento, foi a questão da obrigatoriedade que os macrocampos passaram a apresentar. Assim, segundo o documento do ProEMI (2013a) a escola deveria contemplar o macrocampo Integração Curricular e pelo menos outros três, os quais ficariam a cargo da escolha das escolas, considerando suas demandas.

Deste modo, ao invés de apenas dois macrocampos obrigatórios como estava estabelecido no documento orientador de 2011,³⁰ a partir de 2013a, 04 macrocampos assumem caráter de obrigatoriedade. A escola passa então, a ter a possibilidade de elaborar seu PRC contemplando todos os 8 macrocampos, apenas alguns macrocampos além dos obrigatórios, ou apenas os 04 macrocampos obrigatórios:

³⁰ Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica

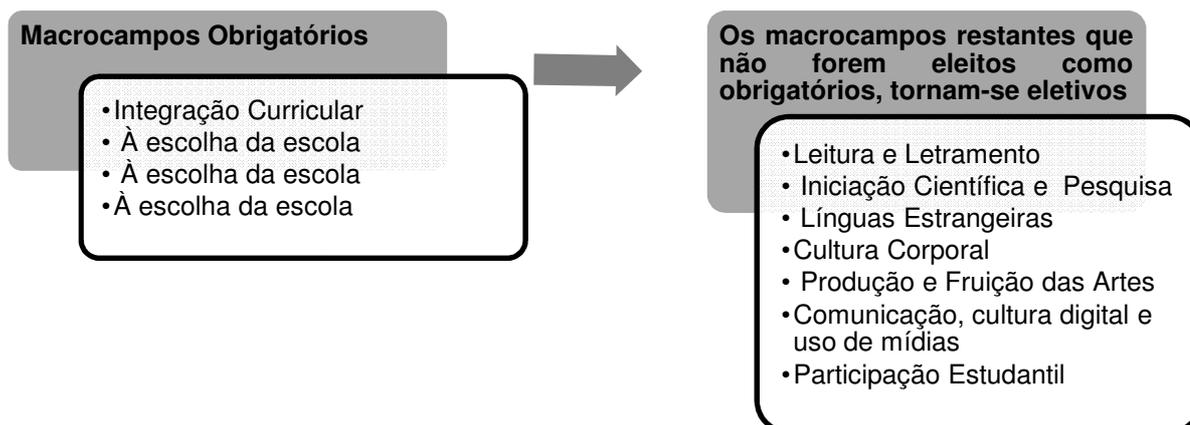


FIGURA 3 – MACROCAMPOS ProEMI (2013a)

FONTE: Elaborado com base nos dados contidos no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2013a). (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

O Macrocampo “Integração Curricular” (IC) é apresentado como o espaço para planejar ações educativas que sejam capazes de “...produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento/disciplinas, os tempos, os espaços e os sujeitos com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.16).

No macrocampo IC, o documento orientador (2013a) também destaca a importância de que os princípios e ações educativas a serem planejadas, considerem o eixo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, assim o documento segue orientando que cada experiência curricular proposta pelas escolas se pergunte em que medida estão articuladas à esse eixo integrador. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

O macrocampo “Leitura e Letramento” (LL) inicia suas orientações ressaltando que o mesmo deve estar articulado com todas as áreas de conhecimento e, assim como na versão de 2011, o macrocampo LL, tem como enfoque a busca pelo “...desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita...” (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.16).

O macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa” (ICP), também apresenta basicamente as mesmas proposições já apresentadas na versão de 2011, as quais se encaminham no sentido enriquecer a experiência formativa

dos estudantes ao permitir que os mesmos aproximem-se do universo da ciência e, como consequência do modo pela qual a ciência é produzida e socializada.

Na versão de 2013a, o macrocampo ICP passa a enfatizar a integração entre “...teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia...”, propondo que o planejamento e a execução das ações e princípios educativos da pesquisa sejam desenvolvidos nas quatro áreas de conhecimento do ensino médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.17).

O macrocampo “Línguas Estrangeiras” (LE), possibilita à escola incluir no currículo uma língua adicional (espanhol, inglês, etc) e espera que os estudantes vivenciem atividades educativas de uso da língua em suas multimodalidades buscando promover o desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo dos estudantes. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a). Assim, por meio de metodologias e materiais diferenciados, espera-se que o macrocampo “LE” represente uma experiência significativa para os estudantes, sendo que para tal, o documento orientador sugere que as atividades busquem:

- Ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e outra cultura.
- Contribuir para a compreensão crítica do seu locus social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro;
- Expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual e as influências da tecnologia na linguagem e na comunicação: nas formas de comunicação, de culturas e de identidades, de linguagens e de modalidades;
- Contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade ampliando o foco para a criação. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.18).

Conforme já apontado, o macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias” (CCDUM) é resultado da junção do macrocampo “Cultura Digital” com o macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias”. Os fundamentos e orientações do CCDUM estão voltados para o desenvolvimento de atividades que contribuam para:

- ... a criação de sistemas comunicativos abertos dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas

múltiplas modalidades de comunicação. As ações deverão permitir o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.19-20).

O macrocampo “Produção e Fruição das Artes” (PFA) que na versão de 2011 era chamado de “Cultura e Arte” (CA), embora tenha tido o seu nome modificado continuou com os mesmos fundamentos e proposições apresentados anteriormente.

Os macrocampos “Cultura Corporal” (CC) e “Participação Estudantil” (PE) não tiveram nenhuma alteração em suas proposições, mantendo o já estabelecido enquanto pressupostos orientativos no documento orientador de 2011. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

É interessante destacar que, assim como no documento anterior de 2011, no documento de 2013, foi enfatizada a possibilidade das ações de qualquer macrocampo se apresentarem articuladas à outros macrocampos e/ou articuladas à ações interdisciplinares da escola, no sentido de dar organicidade à um currículo mais integrado. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a).

Em relação às mudanças ocorridas nos macrocampos é interessante observar a substituição do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” pelo macrocampo “Integração Curricular”, o qual teria o papel central no planejamento das ações integradoras nos PRC, uma vez que, segundo o documento orientador, as escolas deveriam passar a organizar seus PRC a partir do macrocampo “Integração Curricular”. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a).

Esta substituição, porém, não foi mantida, provavelmente devido à compreensão dos formuladores do Programa de que a integração curricular deveria fazer parte de todo o processo e não constituir-se em apenas um macrocampo. O macrocampo integração curricular poderia sugerir - ainda que subliminarmente - a necessidade de haver ações pedagógicas integradoras somente neste macrocampo.

O fato é que apesar de parecer haver um avanço quando houve a inserção do macrocampo “Integração Curricular” uma vez que este denotaria maior proximidade com os fundamentos epistemológicos e didático-pedagógicos do ProEMI das DCNEM, já que o documento não traz uma

discussão conceitual acerca da integração curricular, ao ser retirado, permanece esta lacuna.

Entende-se portanto, que houve um retrocesso, uma vez que o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” estaria mais ligado às atividades de orientação de alunos e de reforço escolar (atribuição que as escolas já desenvolvem - com ou sem a presença do ProEMI), além disso, do ponto de vista conceitual o macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” seria muito abrangente, sendo possível abarcar todo tipo de prática educativa, sem necessariamente caracterizar-se como uma prática integradora e o macrocampo integração curricular neste contexto, poderia ser o macrocampo central que daria organicidade e dialogicidade entre as ações propostas nos demais macrocampos.

Em contrapartida, observa-se um avanço quando o documento passa a responsabilidade de eleger os macrocampos para a própria escola. Esta descentralização denota o respeito à autonomia da escola e ao reconhecimento da fragilidade de um programa ser capaz de determinar o que é importante ou não, - e, portanto obrigatório, para cada realidade escolar.

Assim, o sentido da obrigatoriedade dos macrocampos no ProEMI recai mais em limitar um número mínimo de áreas de conhecimento a comporem o novo currículo do que em determinar as áreas de conhecimento deste currículo.

Além disso, a obrigatoriedade em se propor ações em no mínimo quatro macrocampos acaba minimizando a variação da abrangência dos macrocampos trabalhados nas escolas e nos estados. A obrigatoriedade dos macrocampos, garante, portanto, um mínimo a ser trabalhado em todas as escolas do ProEMI.

Já a obrigatoriedade do macrocampo Integração Curricular, seria compreensível, uma vez que este, atua no sentido de reforçar o eixo central do ProEMI, que é a busca por um currículo menos fragmentado, hierarquizado e disciplinarizado.

O documento orientador 2013a, mantém a centralidade das ações curriculares nos sujeitos do Ensino Médio e orienta que:

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir do macrocampo Integração Curricular, conforme

necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.14).

Outra questão observada em relação ao ProEMI na versão de 2013a, é que houveram mudanças no formulário para o registro dos PRC no SIMEC. Segundo o documento orientador de 2013a, “...as escolas deverão preencher o PRC no SIMEC indicando as áreas do conhecimento, os macrocampos, os componentes envolvidos na ação proposta, descrevendo as atividades e as dimensões presentes na ação.” (ProEMI, 2013a, p.14).

A partir da análise realizada, é possível constatar que as proposições do ProEMI quanto ao delineamento de novos formatos curriculares no Ensino Médio (conhecimentos, tempos, espaços, sujeitos) foram em sua maioria mantidas. Assim, pode-se apontar como principais mudanças:

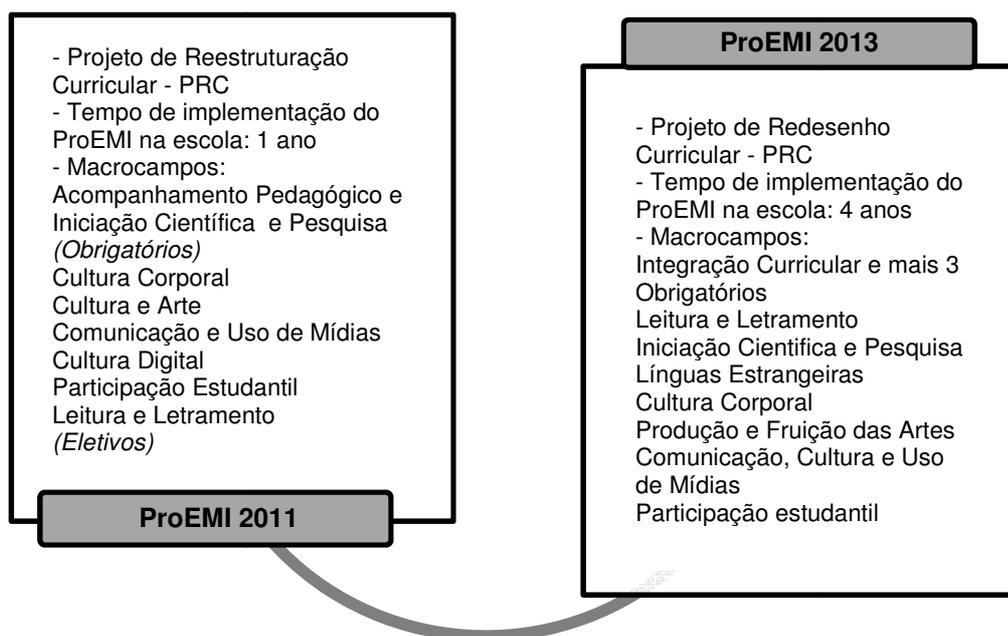


FIGURA 4 – SÍNTESE DAS ALTERAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES DO ProEMI VERSÕES 2011 e 2013a

FONTE: Elaborado com base nos dados contidos no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2011; 2013a). (BRASIL, MEC/SEB, 2011; 2013a).

As etapas estratégicas para a elaboração dos PRC, os requisitos para ser um professor articulador e as atribuições deste profissional dentro da

escola, as orientações sobre o repasse dos recursos financeiros e o valores a serem repassados, bem como as questões relacionadas ao Acompanhamento e Avaliação do Programa não foram modificados no documento orientador do ProEMI 2013a.

Conforme, sinalizado anteriormente, o documento orientador de 2013 em sua versão final (BRASIL, MEC/SEB, 2013b) também apresenta algumas alterações.

Além da já mencionada mudança do macrocampo “Integração Curricular” para o retorno do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico, este passa a orientar que as ações educativas estejam voltadas para o fortalecimento da articulação entre os componentes curriculares:

As atividades propostas, portanto, poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.16).

Na última versão do documento orientador do ProEMI (2013b), também houve mudanças nas indicações para implantar o PRC nas escolas. Assim, como condições básicas, foram acrescentados os itens: b, c, f, e n, os quais passaram a prever:

...b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; [...] f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; [...] n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.11-12).

Os itens “b” e “c” estão mais relacionados às concepções e fundamentos que orientam o Programa. Já o item “f” está em consonância com a criação do

novo macrocampo “Línguas Estrangeiras” e o item “n” trata-se de uma orientação mais reguladora das ações do ProEMI.

Outra modificação observada trata do caráter de obrigatoriedade dos macrocampos. Assim, a partir da versão final do documento do ProEMI (2013b) a escola deverá contemplar três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento) e, mais dois macrocampos que ficarão a cargo da escolha da escola, para totalizar ações em no mínimo cinco macrocampos. (BRASIL, MEC/SEB, 2013b).

A autonomia das escolas, passa a ser limitada, sendo 3 macrocampos previamente determinados pelo Programa, e, dois selecionados pela escola a partir da realidade e demandas da escola. A obrigatoriedade dos macrocampos, na versão final, pode ser assim sistematizada:

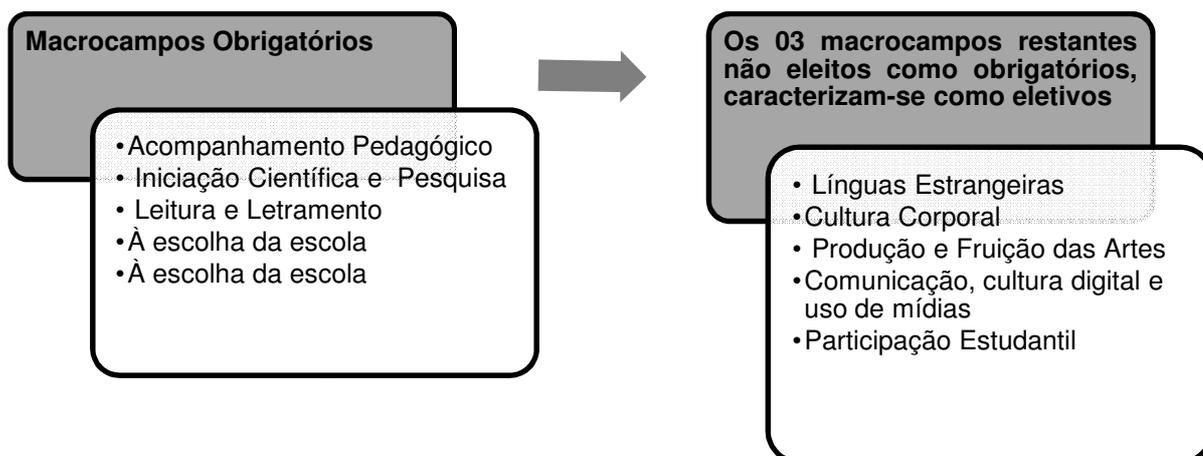


FIGURA 5 – MACROCAMPOS OBRIGATÓRIOS E ELETIVOS - ProEMI (2013b)

FONTE: Elaborado com base nos dados contidos no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2013b). (BRASIL, MEC/SEB, 2013b).

Também houve modificações nos prazos para a elaboração e implementação do PRC nas escolas, de 4 para 2 anos, e como há uma intencionalidade manifesta do ProEMI em articular-se com a política para o Ensino Médio de tempo integral, as orientações para a elaboração dos projetos das escolas, passou a ser sistematizada a partir das seguintes etapas: Análise do contexto da Unidade Escolar → Avaliação Estratégica, com análise do

contexto sócio-político → Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola → Articulação com outras instituições → Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações → Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular- PRC para o prazo de 2 anos.³¹ (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.21-22).

Da análise realizada, é possível depreender que as principais alterações ocorridas nos documentos orientadores de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013a e 2013b), são de natureza epistemológica, já que os pressupostos didático-pedagógicos mantiveram-se, em sua maioria.

O cadastramento dos PRC a partir da versão final, passa a requerer que haja o preenchimento do diagnóstico da escola na plataforma on-line Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE interativo)³² para só então ter acesso à aba do ProEMI para inserir o PRC, "...descrevendo nos macrocampos, as ações a serem implementadas, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, e a aplicação dos recursos..." (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.13-14).

A partir de tais mudanças, o acompanhamento e avaliação do Programa passou a ser realizada pela "...Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital, por meio do Sistema PDE Interativo." (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.31).

Da análise realizada nos documentos orientadores constatam-se mudanças não somente nas áreas de conhecimento abarcadas pelos macrocampos mas também nas orientações para a organização do currículo e do tempo escolar, bem como nas dimensões que envolvem professores, estudantes e metodologias, conforme é possível observar no QUADRO 1:

³¹ "Embora a inserção de novas escolas possa ser realizada anualmente, conforme os prazos estabelecidos pelo MEC [...]" (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.22).

³² No documento orientador de 2013 é citado a plataforma PDE Interativo, no entanto, a partir de 2014 o MEC anunciou a alteração do nome desta plataforma para PDDE Interativo, a qual segundo o MEC (2014) não sofrerá alterações em seu sistema operacional. De acordo com o MEC (2014) esta mudança ocorreu para criar uma plataforma única onde possam ser registradas todas as ações relativas aos programas vinculados ao PDDE (PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola). A plataforma foi criada com a preocupação em otimizar o processo de prestação de contas, de assistência técnica às escolas, e sobretudo, promover a integração entre estes programas. (BRASIL, MEC, 2014).

CURRÍCULO	Adoção das linhas de Ação; Ênfase no eixo: “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”; Implementação de no mínimo de 20% da carga horária total para atividades optativas e disciplinas eletivas. (2009a)	Mantém o estabelecido no documento orientador de 2009a, no entanto, deixa de estabelecer uma porcentagem a ser destinada dentro da carga horária para atividades optativas. (2009b)	Inclusão dos Macrocampos; Ênfase no eixo: “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”; Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares. (2011; 2013a; 2013b)
TEMPO	Ampliação da carga horária para no mínimo 3 mil horas. (2009a)	Ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, iniciando-se com 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de mais 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. (2009b)	Ampliação da carga horária para no mínimo 3 mil horas, com a opção de ampliar para 5h ou para 7h, conforme a demanda da realidade escolar. (2011; 2013a; 2013b)
ESTUDANTE	Integração com o mundo do trabalho por meio de estágios; Bolsas de Pesquisa e Extensão; Orientação para Carreira; Apoio à participação em projetos. (2009a)	Além do previsto no documento de 2009a o Programa passou a prever: Apoio à participação em projetos; Realização de estudos em grupos de pesquisa das Universidades; Ações conjuntas com a Secretaria Nacional da Juventude. (2009b)	Reconhecimento da singularidade, demandas e expectativas dos sujeitos (O documento não faz menção à nenhuma ação específica destinada aos jovens). (2011; 2013a; 2013b)
PROFESSOR	Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço; Organização da Coordenação Pedagógica; Estruturação dos Ambientes de Planejamento Didático. (2009a)	Além do previsto no documento de 2009 ^a o Programa passa a prever: A utilização do Portal do Professor para o desenvolvimento do Programa e para facilitar o intercâmbio dos profissionais envolvidos no ProEMI. (2009b)	Passa a apresentar a figura do Professor Articulador, com tempo de dedicação exclusiva e atribuições próprias para coordenar as ações do ProEMI. ((2011; 2013a; 2013b)
METODOLOGIA	Problematizadora como instrumento de incentivo a pesquisa; Criativa; Motivadora; Articuladora entre teoria e prática; Utilizadora de mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem. (2009a; 2009b)	Ações interdisciplinares; Articulação entre teoria e prática; Integração entre os campos de saberes. (2011)	Além do previsto no documento de 2011 o documento passa a enfatizar a necessidade de ações que promovam a integração curricular. (2013a; 2013b)

QUADRO 1 – PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NAS PROPOSIÇÕES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ProEMI

FONTE: Elaborado a partir dos documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b; 2011; 2013a; 2013b).

A partir do QUADRO 1, é possível observar que houve mudanças significativas no âmbito das orientações do ProEMI entre os anos de 2009 e 2011, o que caracteriza o Programa em movimento. O currículo inicialmente orientado pelas linhas de ações passa a ser delineado a partir do conceito de macrocampo. A ampliação da jornada escolar foi, ao longo da produção dos documentos orientadores, sendo flexibilizada com vistas a adequar-se à realidade das escolas.

Os estudantes embora tenham sido centrais em todos os documentos orientadores do ProEMI, recebem a partir de 2011 um tratamento mais abrangente, e não contam com ações específicas como nos documentos de 2009a e 2009b. O mesmo ocorre com os professores, os quais em 2009 (2009a e 200b) eram alvo de ações pontuais com vistas ao aperfeiçoamento profissional, ênfase que a partir de 2011 se deslocou para as atribuições referentes à coordenação das atividades do ProEMI na escola.

A metodologia se apresenta plural e diversificada e passa a estar mais presente a perspectiva da integração curricular a partir do ano de 2013 (2013a e 2013b).

É importante destacar que não há nos documentos orientadores uma nota explicativa do porque ocorreram mudanças nas formulações do ProEMI no período analisado. No entanto, partindo do pressuposto de que se trata de um Programa em movimento, e, portanto, em consolidação, supõe-se que tais mudanças devem ter ocorrido a partir de informações advindas do próprio processo de implantação do Programa.

3 O REDESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Seguindo a lógica que se propõe neste estudo, neste capítulo, inicialmente são apresentadas algumas considerações acerca do campo de estudos do currículo com vistas à compreensão e discussão mais aprofundada acerca dos dispositivos que normatizam e/ou orientam o delineamento de novas configurações curriculares para o ensino médio. Fazem parte deste aporte teórico também, as considerações acerca do eixo constitutivo do Ensino Médio “Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia” visto ser este o eixo que fundamenta as proposições do ProEMI com vistas à perspectiva de uma organização curricular integrada.

Faz-se, assim, uma reflexão acerca das proposições do ProEMI para a configuração de novos contornos curriculares, bem como a discussão conceitual acerca da perspectiva de inovação e de integração curricular no contexto do ProEMI. Em decorrência destas teorizações é que formula-se a categoria de análise “Integração Curricular”, a qual subsidiará as análises do quarto e último.

3.1 ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: DO TEXTO AO CONTEXTO

O termo currículo não possui uma definição única, é um termo polissêmico assumindo diferentes significados a partir do contexto em que está inserido, abarcando desde aquilo que é escolhido para ensinar (conhecimentos e saberes) até o campo social da própria escola.

Garcia (2010) explica que é possível classificar o currículo a partir de duas perspectivas. Uma refere-se ao currículo como um artefato escolar, e, a outra concebe o currículo como um campo teórico. Na primeira perspectiva, a noção de currículo está relacionada às experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes na escola, enquanto que na segunda perspectiva, o currículo seria considerado um campo de disputas e debates.

O currículo escolar é, portanto, um artefato de natureza política, social e histórica que guarda em si determinadas finalidades que se expressam na formação dos sujeitos. Assim “...aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 1999, p.14).

A natureza de cada intenção de formação encontra-se vinculada a seus fundamentos, tempos e espaços. É o que caracteriza o discurso curricular presente nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Neste sentido, é importante considerar que:

Essas diferentes visões, assim como as diferentes ênfases que nelas se encontram, expressam o que em um dado momento se considera ser educação e se imagina ser um cidadão educado. Refletem, ainda, as influências teóricas e ideológicas que se revelem dominantes nesse momento histórico. (MOREIRA, 2009, p.6).

De acordo com Silva (1999) as teorias tradicionais sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos em meio a um contexto de crescente expansão da industrialização e da urbanização.

O precursor dos estudos do currículo neste período foi John Franklin Bobbitt. “A atividade inicial de Bobbitt ocorreu essencialmente no sentido de adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas.” (KLIEBARD, 2011, p.9).

Para Bobbitt, o trabalho pedagógico escolar deveria ser organizado à semelhança do trabalho industrial.

Assim, a escola deveria, por meio do currículo, especificar rigorosamente os resultados que pretendia alcançar, assim como explicitar com exatidão os métodos que utilizaria e os mecanismos de mensuração que permitiriam saber se os resultados desejados foram ou não alcançados. (SILVA, 2012, p.18).

Em 1918, Bobbit publicou a obra “The Curriculum”, que segundo Silva (1999), “...iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos.” (SILVA, 1999, p.22).

Nesta época também houveram outros teóricos que versavam sobre o currículo, como John Dewey, que diferentemente de Bobbit estava preocupado

em formar para a democracia ao invés de formar para a economia. Para Dewey, “...a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola.” (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.199).

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentará seriamente aos interesses actuais das crianças, não como um “subterfúgio” para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social. Dewey criticou severamente as escolas públicas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos[as] alunos[as], [...] diferenciando-os[as] de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos[as] e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos[as] estudantes com o conhecimento. Em vez de culpar os estudantes pela sua passividade, Dewey centralizou a sua atenção diretamente na pedagogia das escolas. (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.198).

No entanto foram as proposições de Bobbit que receberam maior destaque na época. (SILVA, 1999; SILVA, 2012).

Depois, foi Ralph Tyler em colaboração com Vergil Herrick, em 1949, quem se debruçou sobre as questões acerca do currículo, “...identificando os elementos indispensáveis para a existência de um currículo em acção, independentemente de qualquer teorização curricular.” (PACHECO, 2000, p.14).

Mesmo os que mais se lhes opõem teoricamente não deixam de reconhecer que os elementos tylerianos de uma prática curricular, perspectivados a partir de abordagens processuais e interpretativas, são os objectivos, os conteúdos, as actividades e a avaliação.” (PACHECO, 2000, p.14).

Assim, Tyler define quatro questões básicas para a elaboração do currículo, as quais expressariam claramente a concepção tradicional da atividade educativa focalizando: currículo, ensino, instrução e avaliação. A organização do currículo, de acordo com Tyler, deveria buscar responder:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar

eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 1999, p.25).

Do mesmo modo como na perspectiva de Bobbit, na perspectiva de Tyler, o currículo era concebido fundamentalmente como uma questão técnica, sendo que os objetivos passaram a ser centrais no planejamento curricular. No entanto, Tyler passa a incluir em seus fundamentos referenciais que não eram contemplados por Bobbitt, como a psicologia e as disciplinas acadêmicas. (SILVA, 1999).

Neste contexto a teoria curricular é tomada como uma teoria de instrução, "...arquitetada numa base técnica, apolítica e administrativa" (PACHECO, 2000, p.15).

A crítica à esta concepção parcelar "...começa a ser realizada por diversos curriculistas, dos quais destacamos James Macdonald, John Mano, Maxine Green, George Wills e Michael Apple." (PACHECO, 2000, p.15).

Assim, na década de 1960 emergem as teorias críticas³³ que passaram a contestar a estrutura da educação tradicional e os modelos tradicionais de currículo. (SILVA, 1999).

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 1999, p.30).

Em período mais recente surgem as Teorias Pós-Críticas. Para as teorias pós-críticas, do mesmo modo como nas teorias críticas, a maneira como o conhecimento é produzido é fundamental, no entanto, na perspectiva pós-crítica as questões do poder, saber, identidade e diferença são colocadas no centro das discussões curriculares. (SILVA, 1999; SILVA, 2012).

De acordo com Pacheco (2000), as teorias pós críticas tem mudado os discursos sobre a teorização curricular,

...sobretudo no que diz respeito à valorização do contexto micro como local de produção política, o esclarecimento da complexidades

³³ "Historicamente, a teoria crítica é um projecto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt ..." (PACHECO, 2000, p.19).

existente na relação poder/conhecimento, na aceitação da classe, gênero e raça como elementos dominantes na definição das práticas e, por último, a ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido. (PACHECO, 2000, p.19).

Conforme assevera Silva (1999, p.16) “...as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social” e, é a questão do poder que diferencia as teorias tradicionais do currículo das teorias críticas e pós-críticas.

Diferentemente das teorias tradicionais que assumem uma postura de neutralidade as teorias críticas e pós-críticas defendem a inexistência de posicionamentos e escolhas neutras.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 1999, p.16).

No entendimento de Silva (1999) as teorias curriculares são organizativas e estruturantes do modo como concebemos a realidade e segundo o autor podem ser assim representadas:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização, emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

QUADRO 2 – TEORIAS DO CURRÍCULO

FONTE: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Nos dias atuais, percebe-se que nas práticas escolares há a convivência híbrida entre estas teorias, especialmente entre as teorias críticas e pós-críticas que se entrelaçam:

...as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. (LOPES, 2005, p.51).

Apesar das diferentes concepções presentes nas teorias do currículo, o que é comum a todas é o fato de que a formação dos sujeitos se dá mediante a definição daquilo que é escolhido para ensinar. O que em geral, é considerado como conhecimento legítimo. “Embora não sendo os únicos temas com os quais deveríamos estar preocupados, é evidente que as principais questões curriculares têm a ver com o conteúdo e a organização. O que deveria ser ensinado? De que forma?” (APPLE, 1997, p.84).

Conforme já salientado, o conhecimento escolar, embora compreendido de formas diferentes de uma teoria curricular para outra, a seleção de conhecimentos ainda que muitas vezes naturalizada, é um processo complexo que tensiona determinados interesses, afinal “...as teorias do currículo, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser.” (SILVA, 1999, p.13).

Partindo desta premissa, neste estudo, entende-se por currículo as experiências educativas que se desdobram em torno do conhecimento, ou seja:

...a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui, desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento. (SILVA, 2012, p.14).

Segundo Eyng (2007) “...as políticas educacionais são parte do conjunto das políticas públicas que as englobam, e tratam das questões relativas ao provimento da educação.” (EYNG, 2007, p.44). Por sua vez, as políticas curriculares são parte do conjunto das políticas educacionais e voltam sua

atenção para as políticas no que se refere às questões do currículo. (EYNG, 2007).

Considerando que “...o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado na educação, é por meio das ações que visam produzir mudanças no sistema educacional” (SILVA, 2012, p.38), entende-se que as políticas curriculares atuam no sentido de direcionar as ações na escola de modo a incidir diretamente sobre os processos formativos.

Nesta perspectiva, as políticas de currículo constituem-se enquanto processos culturais,

...nos quais estão imbricados textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano. Embora não tenham o poder de ditar o que deve ser feito, os textos das políticas circulam no contexto da prática, inseridos em uma esfera discursiva a partir da qual decisões são tomadas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

A natureza das políticas educacionais tem sua gênese nos tensionamentos (advindos de grupos com diferentes interesses e projetos societários) e acontecem em decorrência da necessidade de mudanças na realidade escolar.

Os resultados e índices expressos pelos indicadores da educação brasileira³⁴ são, neste contexto, impulsionadores para criação de ações e políticas curriculares. As políticas de currículo são, portanto, uma forma de responder às demandas apresentadas pelo quadro situacional revelado pelos índices da educação brasileira.

De acordo com Ball e Bowe³⁵ citados por Mainardes (2006), o processo da política é constituído por meio de três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A “política proposta” estaria relacionada com as intenções, independente da arena política em que as mesmas emergem, a “política de fato”, seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos, os quais se caracterizam como as bases para que as políticas possam ser colocadas em prática, e, a “política em uso” estaria articulada às práticas

³⁴ Prova Brasil, SAEB, ENEM, ENADE, SIS, IBGE

³⁵ BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

suscitadas pelo movimento de implementação das políticas no âmbito da escola, ou seja, estão relacionadas com os profissionais que atuam na prática. (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006).

Assim, para se consolidarem as políticas curriculares abrangem programas, projetos, documentos normativos (orientações curriculares) etc, ou seja, tanto os dispositivos legais, quanto os documentos advindos de agências nacionais e multilaterais, se caracterizam como indutores das mudanças curriculares, uma vez que “...leis não mudam a realidade, mas inegavelmente funcionam como convocação e orientação de mudança.” (CASTRO; TIEZZI, 2004, p.122).

Em termos conceituais, de acordo com Bernardes e Guareschi (2007, p.464), “...tanto a política como o programa dizem respeito a uma forma epistemológica e uma forma substantiva, porém as políticas são diretrizes [...], enquanto os programas são modos de operacionalizar essas diretrizes.”

Assim, os documentos indutores de mudanças curriculares podem ser tanto de caráter legal e, portanto ter a função de regular as ações no ambiente escolar (leis, decretos, portarias, resoluções, etc), quanto de caráter formativo, quando se trata de textos que assumem uma função orientadora acerca de como operacionalizar determinadas sanções (orientações, referências, parâmetros, etc). Por meio de documentos dessa natureza são expressas as políticas curriculares, ou seja, o que se quer que seja ensinado e quais práticas educativas devem ser privilegiadas no espaço escolar.

Além disso, é interessante observar que, os documentos de caráter formativo, apesar de não se caracterizarem como preceitos legais, ao assumirem um caráter propositivo, propondo mudanças na organização curricular, podem receber tratamento compatível com os documentos oficiais.

Há, ainda que se considerar, que a discussão, elaboração e aprovação dos documentos que ordenam o currículo do Ensino Médio (e demais níveis e modalidade de ensino) não são neutras, são espaços de tensionamento e de disputa de interesses entre os diferentes segmentos da sociedade.³⁶

³⁶ Governo, organismos internacionais, estados, municípios, escolas, professores, alunos, sociedade (terceiro setor, etc).

Nesse processo, algumas vozes são mais ouvidas que outras, em função das relações de poder constituídas. Algumas demandas são legitimadas em detrimento de outras, em razão de sua capacidade de serem articuladas em um discurso que disputa a significação das políticas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

Destas tensões é que se originam discursos híbridos (CANCLINI, 1997), os quais se manifestam tanto por propostas educativas com perspectivas ambíguas e contraditórias convivendo simultaneamente, quanto por fundamentos e concepções divergentes incorporados em um único documento legal. Para Canclini:

...a hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados... (LOPES, 2002a, p.160).

Este hibridismo se reflete também nas práticas escolares, já que “...naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática.” (NOSELLA, 2011, p.1056).

Isso acontece porque a adesão, ou não, aos dispositivos indutores das mudanças curriculares depende, sobretudo, da maneira como cada sujeito interpreta e ressignifica tais normatizações.

A organização curricular, portanto, não acontece de maneira linear às determinações e sanções externas à escola, uma vez que a escola tem uma história, tem um currículo em ação. Assim, os dispositivos legais,

...encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2002, p.72).

Essa trama institucional denota o potencial dos sujeitos em incorporar o discurso normativo a partir do movimento de recontextualização sugerido por Basil Bernstein (2003). A recontextualização parte do pressuposto de que cada sujeito é único e que as condições individuais do sujeito, como a experiência docente historicamente acumulada, a formação e as vivências culturais é que embasam a interpretação e ressignificação das prescrições normativas.

Nessa recontextualização inicialmente há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidos de um contexto de questões e relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (LOPES, 2002a, p.159).

Ou seja, são as condições objetivas da realidade deste sujeito e as leituras que fazem das orientações normativas que permitirão aderir ou não às prescrições, facultando, portanto, ao sujeito, um movimento de resistência ao discurso prescritivo, ora se aproximando mais, ora menos, desse discurso.

Bernstein (2003) também nos ajuda a esclarecer que ao receber novas prescrições normativas, os educadores as incorporam (ou não), considerando os elementos da cultura escolar já consolidada, o que nem sempre resulta em abandono total das experiências educativas praticadas anteriormente às novas orientações. Este processo decorre da capacidade do sujeito de "...se auto-regular, [...]. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública..." (BERNSTEIN, 2003, p.78).

A partir da teoria de recontextualização de Bernstein, é possível depreender que nenhuma orientação e/ou texto normativo poderá, ser incorporado em sua totalidade. Com base em Silva, 2009:

As escolas reinterpretem, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de reforma curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, no entanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar o alcance da reforma, parte-se, portanto, do pressuposto de que, mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos e símbolos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho docente. (p.128).

O próprio processo percorrido pelas normatizações, em alguma medida, contribui para o distanciamento entre as práticas educativas e os documentos oficiais:

O processo de comunicação entre as diferentes instâncias de governo é bastante burocrático e ocorre “em cascata”: os diretores de escolas recebem informação [...] por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das secretarias estaduais de Educação, responsáveis por transmitir as decisões do MEC. (KRAWCZYK, 2009, p.20).

Neste sentido, o Estado se caracteriza como um dos geradores da política, e não como o único, uma vez que quando esta chega até a escola ela pode ser reinventada e assumir configurações próprias no ambiente escolar. (MAINARDES, 2006).

Assim, compreender o currículo, conforme salienta Silva (2012, p.29), nos auxilia a compreender as “...relações entre indivíduo e sociedade enquanto relações historicamente construídas...” e, sobretudo, de perceber que as escolas não atuam passivamente diante das proposições externas, uma vez que “...o currículo e a escola não se submetem simplesmente aos interesses da economia ou da política, pois constituem-se em instâncias mediadas pelas contradições sociais...” (SILVA, 2012, p.29).

3.2 A ARTICULAÇÃO DAS DIMENSÕES DO TRABALHO, DA CIÊNCIA, DA CULTURA E DA TECNOLOGIA ENQUANTO EIXOS CONSTITUTIVOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ao tratar do referencial legal e conceitual, em seu capítulo II, artigo VIII e incisos, prevê que a organização curricular no âmbito do Ensino Médio se consolide a partir da: “VIII- integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.” (BRASIL, CNE, 2012, p.2). No contexto das diretrizes:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, CNE, 2012).

Assim, toda a proposta de organização do currículo segundo as DCNEM de 2012, deve ter presente as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, CNE, 2012).

Esta perspectiva de formação presente nas DCNEM orienta os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador, conforme o Documento Orientador do ProEMI 2013:

...não se trata de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora à ciência ou à tecnologia, ou ainda à cultura. O que se espera é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, resignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 16).

Embora se reconheça que as proposições em torno do eixo “Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia” contenha em si potencialidades com vistas a proporcionar uma formação humana integral, é importante que este eixo não seja concebido de forma descontextualizada. É fundamental compreender o papel que cada uma destas dimensões ocupa no contexto da sociedade atual em que o predomínio da racionalidade técnica determina as finalidades do

trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e podem limitar suas potencialidades quando tomadas como referência e fundamento da formação humana.

Sobre esta questão, Silva e Colontonio (2011) com base nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, em especial nos escritos de T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse destacam a possível perda do potencial crítico e emancipatório das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia quando abstraídos de sua condição histórica que, "...no contexto do capitalismo tardio, converte ciência e técnica em tecnologia e dominação..." (SILVA; COLONTIO, 2011, p.38).

O conhecimento escolar, da forma como é concebido na fase do capitalismo tardio adquire - assim como a linguagem, a propaganda, etc. - uma função instrumental. Trabalho, cultura, ciência e tecnologia têm seu potencial formativo fragilizado se submersos na linguagem da administração total, como demonstra Marcuse. Impõe-se, desse modo, ao considerá-los objeto da formação humana, a necessidade de que sejam tomados em sua dupla dimensão: histórica e crítica, sob pena de que sejam desprovidos de seus significados autênticos e emancipatórios. (SILVA; COLONTONIO, 2011, p.42).

Neste sentido, a formação não se limitaria a proporcionar o acesso dos estudantes aos conhecimentos de cunho científicos e/ou tecnológicos que foram produzidos, mas sobretudo, estaria voltada para:

...promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2012, p.4).

No âmbito do ProEMI, uma discussão conceitual sobre o eixo "trabalho, cultura, ciência e tecnologia" aparece somente no documento orientador de 2009 (BRASIL, ME/SEB, 2009a; 2009b).

Neste, o trabalho é entendido como prática social, "...na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana..." (BRASIL, MEC/SEB, p.7). É, portanto, um meio para conduzir os educando a compreenderem o "...processo histórico de produção

científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida...” (BRASIL, MEC/SEB, p.7).

No currículo do ProEMI, o trabalho é um princípio educativo também porque “...coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.” (BRASIL, MEC/SEB, p.7). Aqui, o documento orientador esclarece que o trabalho enquanto princípio educativo não se limita a uma formação estritamente profissionalizante. (BRASIL, MEC/SEB, p.7).

Associada à concepção de trabalho, o documento orientador conceitua ciência e tecnologia como “...conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.7).

E, por fim, apresenta a dimensão da cultura, que no âmbito do ProEMI é compreendida como “... as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras.” (BRASIL, MEC/SEB, p.8). Cultura, neste contexto, abrange tanto a produção ética quanto a produção estética da sociedade “...é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte.” (BRASIL, MEC/SEB, p.8).

De acordo com os pressupostos defendidos pelo ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b), uma formação que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia possibilita aos estudantes compreenderem que:

...os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido. (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b, p.8).

Esta é a discussão apresentada no documento orientador de 2009. Já em 2011 o documento orientador, ao propor as atividades para o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, faz apenas uma menção ao eixo sem trazer em seu conteúdo uma discussão conceitual para orientar e demarcar as compreensões apropriadas pelo programa. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p.14).

No documento orientador de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013a e 2013b), a apropriação do eixo “trabalho, cultura, ciência e tecnologia” enquanto constitutivo do delineamento curricular se mantém, porém remete a compreensão acerca dessa proposição ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3.3 O CURRÍCULO INOVADOR DO ProEMI E A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No ambiente educacional, “inovação” é um termo recorrente, ainda que exista um constante movimento de construção e re-construção de idéias, de configuração e re-configuração de práticas educativas a partir de diferentes vertentes teóricas e fundamentos epistemológicos, e, portanto, do que seja caracterizado como “inovação”.

O termo “inovação” tem recebido diferentes conceituações e apesar da diversidade de enfoque todos os conceitos possuem em comum o fato de compartilharem da mesma essência: o processo de fomento de alguma novidade, conforme se observa no QUADRO 3.

Lei nº 10.973 de 11/2004 ³⁷	“IV- inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços;” - Art. 2º, alínea IV – (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2004).
Manual de Orientações Gerais sobre Inovação	“Inovação é uma palavra derivada da palavra latina <i>“innovātus”</i> , “in”, significando “movimento para dentro” mais o adjetivo <i>“novus”</i> , significando novo. Assim, inovação é o movimento em busca do novo.” (GRIZENDI, 2011, p.38 – grifo do autor).
Manual de Oslo ³⁸	“Não se fixa em nenhum conceito em particular e entende a inovação como uma “atividade complexa, diversificada, em que vários

³⁷ Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.

³⁸ “Elaborado sob a égide conjunta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Comissão Européia, este Manual foi redigido para e por especialistas de cerca de 30 países que coletam e analisam dados sobre inovação. [...] este Manual apresenta um conjunto [...] de diretrizes que pode ser usado para desenvolver indicadores comparáveis de inovação nos países da OCDE, examinando simultaneamente os problemas de metodologia e interpretação que podem ser encontrados no uso desses indicadores.” (OCDE/FINEP, 2004, p.13).

	componentes interagem...” (OCDE/FINEP, 2004, p.18).
Peter F. Drucker	“É o meio pelo qual o empreendedor ou cria novos recursos de produção e riqueza ou utiliza os recursos existentes combinados com o potencial maximizado para criar riqueza.” (DRUCKER, 2002 p.01).
Anderson Rossi	“...a inovação é o processo desde a geração de idéias até o desenvolvimento do produto. Inovação não é um processo rápido, exige aprendizado, paciência, proatividade e trabalho de times, sem centralizar em uma ou poucas áreas, ou pessoas, toda a responsabilidade de inovar. Além disso, deve-se estar ciente de que existem sempre riscos associados que, geralmente, são mais expressivos no caso de inovação radicais e voltadas ao longo prazo.” (ROSSI, 2013, p.01).
Dicionário da Língua Portuguesa	“s.f. Ação ou efeito de inovar. / Introdução de alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência, nas artes etc.; seu resultado...” (DICIONÁRIO AURÉLIO on line, 2013).
Dicionário de Sociologia	“Este termo ganhou um sentido muito amplo na sociedade contemporânea. Com efeito, é habitualmente definido como uma transformação que resulta da iniciativa de um ou vários indivíduos e que afecta, conforme os casos, a economia, a política, a ciência ou ainda a cultura, etc.” (BOUDON, 1990, p.132-133).

QUADRO 3 – LEVANTAMENTO CONCEITUAL DO TERMO INOVAÇÃO

A partir da investigação do termo, pode-se constatar que o mesmo é mais usual na área de gestão administrativa,³⁹ com enfoque gerencial, onde a inovação caracteriza-se como um fator determinante para obtenção de vantagens competitivas diante dos concorrentes, o que não se aplica ao âmbito da educação, uma vez que uma escola não compete (ou não deveria competir) com as demais, pelo contrário, busca atingir metas de caráter longitudinal, uma vez que o que serve para a escola:

...é a lógica qualitativa, dos avanços na produção de conhecimento, nas tarefas geradoras da aprendizagem que produz emancipação, na elaboração de formas subjetivas e também coletivas de pensar, de agir e de conceber realidades. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.31).

Um indicativo da concepção de “inovação” adotada pelos formuladores do ProEMI aparece no Parecer CNE/CP n.11/2009, quando os pareceristas transcrevem a fala da Professora Maria do Pilar, na época Secretária de

³⁹ Percebe-se, inclusive, que há um movimento progressivo de incorporação do termo no campo educacional, sobretudo nas áreas de ciências exatas e tecnológicas. Até mesmo, o banco de dados Plataforma Lattes (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ), que contém o formulário on line para os educadores e profissionais do campo da educação registrarem seu currículo, possui um item intitulado “Inovação”.

Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica (CEB). Na abertura da Audiência Pública Nacional,⁴⁰ a referida Professora cita Martha Gabriel para expressar o sentido do termo “inovação” do Programa Ensino Médio Inovador:

...“INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. *INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. [...] a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta*”. (BRASIL, CNE/CP 11, 2009, p.7 - grifo dos autores).

A concepção apresentada pela Professora Maria do Pilar, vem confirmar a constatação de que o termo foi esquadrihado na área gerencial uma vez que sua fala é fundamentada em Martha Gabriel que é consultora, palestrante e escritora em marketing.

É interessante observar que “inovação”, de maneira geral, envolve mudança, requer movimento em direção a algo novo, isso porque a mudança é inerente ao ser humano:

Novos paradigmas pressupõem mudanças. Mas não mudar somente porque é uma tendência do momento levantar bandeiras de transformações. Mudar porque mudanças foram impostas pela evolução da humanidade – e não param nunca de acontecer. Mudar porque as condições objetivas de reprodução da vida, do mundo do trabalho e do processo produtivo são outras. Mudar porque os fundamentos científicos e tecnológicos de todas as profissões mudaram. E essa realidade alcança a escola e as relações que nela se estabelecem em especial no que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem. (NASCIMENTO, 2013, p.16).

No entanto, o fato de se constatar que há a necessidade de mudanças no ambiente escolar, não significa necessariamente dizer que as escolas estejam estagnadas, e sim que, independente dos percursos formativos

⁴⁰ “Essa abertura à consulta pública para sugestões e contribuições da sociedade, em especial da comunidade educacional, é procedimento usual do CNE, adotado para os assuntos de maior relevo. No caso, foi bastante oportuno, uma vez que a matéria ganhou destaque e amplitude, o que comprova que a sociedade está vivamente aguardando que o Ensino médio venha a ser alvo de maior atenção e de iniciativas públicas visando à sua melhoria, em termos de relevância, pertinência e eficácia.” (CNE/CP 11, 2009, p.8).

percorridos pelas escolas, no final, em geral, tem-se obtido sempre os mesmos resultados.

Diante desta assertiva, pode-se dizer que toda inovação resulta, conseqüentemente em uma mudança, no sentido de que se torna capaz de suscitar novos resultados, no entanto, nem toda mudança suscita inovação, portanto, inovar é tornar algo novo, é a novidade.

Ao partirmos da ideia de que inovar é a novidade, vale ressaltar que há uma diferença entre novidade e originalidade:

Originalidade oriunda da palavra original, do latim *originalle*, é relativa à origem, à qualidade de original, inicial, primordial, primitivo, originário. Novidade é originário do latim *novitate*, que se reporta à qualidade ou caráter de novo, uma inovação, embora referente a algo já existente, **um uso novo para algo já existente**. (REIS; ARMOND, 2012, p.212 - grifo nosso).

Assim, entende-se que originalidade seria o processo de inventar coisas que não existem, enquanto que novidade, ou seja, a inovação, seria uma mudança que resulta em algo novo a partir das condições objetivas dadas, ou seja, "...à operação de retorno, à mobilização em direção a uma restauração, à reatualização que restitui a um estado original..." (MITRULIS, 2002, p.230).

Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, **com o objetivo de melhorar aquilo que existe**, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser. Diferentemente da descoberta, da invenção e da criação, que são produções que não têm necessariamente outra finalidade que elas próprias, **a inovação traz embutida a idéia de estratégia de ação e é regida por objetivos práticos**. A ação inovadora é da ordem da aplicação, entendida esta não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo. (MITRULIS, 2002, p.231 - grifo nosso).

Partindo desta perspectiva, percebe-se que o ProEMI não propõe e nem espera invenção, muito menos que toda cultura escolar consolidada seja desconsiderada, e sim que sejam criadas novidades nas maneiras de pensar e fazer o Ensino Médio a partir do currículo e das práticas escolares já existentes.

Portanto, ainda que os Documentos Orientadores do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b; 2011; 2013a; 2013b) não conceituem de maneira

objetiva o significado do termo “inovação/inovador”,⁴¹ é possível depreender que o caráter inovador do ProEMI se expressaria por meio de três fatores.

O primeiro é que o ProEMI é um Programa que dialoga com os sujeitos e com os anseios destes sujeitos na escola. Ou seja, as proposições para a estruturação de um novo currículo devem ser pensadas a partir das demandas e perspectivas dos sujeitos.

Uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. (RAMOS, 2011, p.9).

Assim, diferentemente dos demais programas educacionais, o ProEMI tem seu diferencial por considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio, aspecto até então não considerado. Nesta concepção, o sujeito aprendiz assume a postura de copartícipe em seu processo de formação, rompendo com o predomínio do adultocentrismo que centraliza as ações formativas e determina os conhecimentos considerados importantes.

O segundo fator é que o Programa prevê a organização de novos tempos e espaços, os quais se articulam com as novas demandas de inovação curricular suscitadas pelo ProEMI. Este fator é importante, uma vez que os tempos e espaços não se constituem em campos neutros, como simples determinantes da organização escolar em seu sentido estruturante, ou seja, juntamente com aquilo que é escolhido para ensinar aos estudantes, a organização dos tempos e dos espaços escolares, se tornam definidores dos discursos, das práticas, das relações entre os sujeitos, enfim, são repletas de representações sociais, sentidos e significados.

E o terceiro, e mais abrangente do ponto de vista do objetivo do ProEMI, é a indução a um novo ordenamento curricular com base no diálogo entre áreas, macrocampos e disciplinas. Ainda que esta intenção não esteja objetivamente explicitada nos documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009a; 2009b; 2011; 2013a; 2013b), com base nas proposições destes documentos, depreende-se que o ProEMI consiste em um Programa

⁴¹ Em nenhuma das versões do documento orientador há uma discussão conceitual sobre o termo.

indutor de mudanças do currículo que parte da premissa da integração curricular conforme explicitada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, CNE, 2012). Estas Diretrizes propõem a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e que reforça a hierarquização entre saberes, disciplinas e áreas de conhecimentos.

O embate em torno de um currículo estruturado a partir de uma perspectiva mais integrada não é novo. Desde 1920 muitos teóricos tem apresentado propostas de integração curricular (Apple, Dewey, Kilpatrick, Decroly, Bernstein, Beane, Santomé) no entanto adotam para tal, diferentes princípios e/ou elementos integradores: interdisciplinaridade, tema gerador, núcleo comum, códigos de controle, centros de interesse, etc.

Estes novos discursos no âmbito das políticas de currículo se fundamentam em autores que concebem a integração curricular a partir de diferentes elementos integradores, e apesar desta diferença (que se trata mais de uma opção metodológica do que pedagógica) todos os discursos em favor da integração têm em comum o fato de reconhecer os limites da fragmentação dos conhecimentos e saberes e de buscar transcender o currículo disciplinarizado.⁴²

Segundo Matos e Paiva (2009, n.p.) "...o currículo integrado sob diferentes modalidades passou a fazer parte das reformas educacionais de vários países, sob distintos enfoques e modalidades."

Lopes e Matheus (2011) explicam que a partir da década de 1990 foi retomada a busca pela consolidação de um currículo na perspectiva da integração curricular, no sentido de resgatar a totalidade do pensamento, o qual teria sido perdido pelo fracionamento do conhecimento/pensamento que a ciência moderna vem promovendo.

Um dos discursos privilegiados nas políticas de currículo que vêm se desenvolvendo no Brasil nos anos 1990 e 2000 é o da integração curricular. A inovação e a mudança, particularmente associadas aos discursos de reformas curriculares, vêm se estabelecendo por meio da afirmação de limites do currículo disciplinar e da produtividade de propostas integradas, sejam elas via temas transversais, currículo

⁴² Aqui remete-se não somente ao sentido da disposição pedagógica e organizativa dos saberes, dos tempos e espaços escolares, mas sobretudo, refere-se às práticas consolidadas que historicamente tiveram sua lógica baseadas nos princípios de organização, submissão e regime de ordem.

interdisciplinar, currículo por competências ou currículo por áreas. (LOPES; MATHEUS, 2011, p.174).

A integração curricular, no âmbito de uma perspectiva crítica, considera as questões relacionadas ao conhecimento escolar, no entanto, não se limita a tais questões, pois envolve “...uma análise das relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes sociais, mediadas por relações de poder e controle.” (LOPES, 2002a, p.153).

O currículo numa perspectiva integrada, conforme destaca Ramos (2011) “...não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições. [...] epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.” (RAMOS, 2011, p.776).

O sociólogo Basil Bernstein, por exemplo, direciona suas considerações em defesa do currículo em código integrado, por acreditar que esta possibilidade seria capaz de conferir maior iniciativa aos professores e alunos, e principalmente maior integração dos saberes escolares, no sentido de combater a visão hierárquica e dogmática de conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim a integração curricular pode ser compreendida em “...seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (CIAVATTA, 2005, p.84).

O que leva a uma compreensão do conhecimento escolar em uma perspectiva de totalidade:

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. [...] Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2011, p.776).

Uma questão importante a salientar é que o currículo integrado não reduz a autonomia de nenhuma área de saber ou conteúdo, uma vez que a integração das partes ocorre para compor um todo, e a função de cada uma destas partes é dar sentido à este todo. (BERNSTEIN, 1996).

Sobre este pensamento de não-dicotomização entre o currículo integrado e o currículo disciplinar, Lopes e Macedo (2002) explicam que a integração curricular não pressupõe necessariamente a inexistência da estrutura curricular.

Lopes (2008) inclusive, explica que a análise do currículo integrado deve estar vinculada à análise das disciplinas escolares, uma vez que os mecanismos de integração curricular na prática das escolas permanecem submetidos à matriz curricular.

Apesar de a matriz disciplinar, ser considerada pela autora, como uma tecnologia de organização curricular responsável por estabelecer mecanismos de organização e controle da escola, há o entendimento de que é a partir de tal matriz que se consolida a busca pela integração curricular:

A utilização da tecnologia de organização disciplinar, no entanto, não impede, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela integração de disciplinas integradas ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas. (LOPES, 2008, p.82).

No sentido de trazer a lume o conceito de integração curricular no âmbito do ProEMI, volta-se a atenção para a definição trazida pela proposta da Política Nacional para o Ensino Médio (BRASIL, MEC/SEB, 2008) uma vez que esta abarcou três sentidos: o filosófico, o político e o epistemológico. O sentido filosófico de integração estaria relacionado a uma concepção de formação humana omnilateral a qual seria consolidada por meio de um educação capaz de integrar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. O sentido político de integração estaria vinculado à realidade brasileira e as demandas de formação dos jovens, e por fim, seu sentido epistemológico que compreenderia:

...os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender. [...] mediante o qual o currículo integra a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos

conhecimentos. Por essa ótica, os processos de produção material e espiritual da existência humana – expressão social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos – se analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.11).

É o sentido epistemológico de integração apresentado pela proposta da Política Nacional para o Ensino Médio (BRASIL, MEC/SEB, 2008), que mais se aproxima da concepção de integração curricular adotada pelo ProEMI, uma vez que a integração curricular no ProEMI se delinea a partir da articulação das áreas de conhecimento do Ensino Médio e dos macrocampos.

Neste sentido, a integração curricular no âmbito do ProEMI não se trata de uma simples transposição de “disciplinas” para macrocampos. Na perspectiva do ProEMI, disciplinas e macrocampos podem compor o currículo do Ensino Médio.

É importante também destacar que a articulação do conhecimento por áreas não significa necessariamente que haja a necessidade de derrogar a organização curricular por disciplinas, pelo contrário:

...o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.8).

O que se espera, portanto, a partir das indicações do ProEMI, é que seja abandonada a normativa tradicional de contextura da organização curricular apenas por meio de disciplinas estanques e fragmentadas que desconsiderem outras possibilidades de organização.

O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.14).

A começar pelo entendimento dos propositores de leis, que sem aproximações conceituais com as discussões que vem sendo realizadas no

âmbito do Ensino Médio, acabam por apresentar projetos de Lei⁴³ que se afastam completamente da trajetória que se tem em vista percorrer:

...vêm sendo sistematicamente apresentados Projetos de Lei que prescrevem disciplinas obrigatórias, fragmentando, ainda mais, as áreas de conhecimento. Este Conselho tem se posicionado de forma contrária a essa proliferação de componentes obrigatórios na Educação Básica, por inviabilizar a efetivação de projetos pedagógicos consequentes que busquem a almejada integração disciplinar. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.14).

Assim as áreas de conhecimento do Ensino Médio, bem como os macrocampos propostos pelo ProEMI, não devem entrar num campo de disputa, e sim, promover a articulação dessas áreas de conhecimento para que se possibilite uma formação integral, para além dos interesses pragmáticos, com vistas a considerar uma base unitária, a partir da articulação do eixo constitutivo do Ensino Médio: “trabalho, ciência, tecnologia e cultura”:

MACROCAMPOS	CURRÍCULO ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) - Iniciação Científica e Pesquisa - Leitura e Letramento - Línguas Estrangeiras - Cultura Corporal - Produção e Fruição das Artes - Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias - Participação Estudantil 	<p>I – Linguagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. <p>II – Matemática</p> <p>III – Ciências da Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Biologia; b) Física; c) Química. <p>IV – Ciências Humanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia

⁴³ Sobre esta questão, Amaral e Oliveira (2011), promovem um debate profícuo e que ilustra esta situação. Ao analisar 15 proposições apresentadas na Câmara Federal no período posterior à aprovação da proposta do Ensino Médio Inovador pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) os autores concluem que, na contramão de uma proposta inovadora para o ensino médio, o Congresso Brasileiro insiste na apresentação de projetos de lei que incluam disciplinas obrigatórias na escola, contemplando diferentes conteúdos, a partir de uma perspectiva fragmentada do currículo. Maior detalhamento ver: AMARAL, Daniela Patti do, OLIVEIRA, Renato José de. Na Contramão do Ensino médio Inovador: Propostas do Legislativo Federal para Inclusão de Disciplinas Obrigatórias na Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n.84, p.209-230, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

QUADRO 4 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: MACROCAMPOS X CURRÍCULO ENSINO MÉDIO

FONTE: Elaborado a partir de dados extraídos do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, MEC/SEB, 2013b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, CNE, 2012).

Espera-se pois, que seja delineado um contorno curricular “...visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade.” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.16).

A ideia, portanto, é que haja o diálogo entre os macrocampos e as disciplinas, entre as disciplinas entre si (enquanto sub-áreas de um macrocampo) e entre os macrocampos entre si. Portanto, a perspectiva de integração curricular presente no ProEMI parte do pressuposto que é preciso considerar que são múltiplas as possibilidades de organização do currículo que favoreçam o delineamento de novos arranjos curriculares, os quais podem ser construídas por meio de atividades integradas e integradoras, multi, inter, pluri e transdisciplinares que articulem os macrocampos e as áreas de conhecimento do Ensino Médio.

No Art. 7º, §1º, as DCNEM prevêm que “...o currículo deve contemplar as quatro áreas, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.” (BRASIL, CNE, 2012, p.4).

Assim, o ProEMI, ao sair em defesa da organização de um currículo mais integrado, vai ao encontro das proposições das DCNEM que busca superar a fragmentação e a hierarquização dos conteúdos que estiveram historicamente presente no Ensino Médio.

Além disso, a nova forma de dar contorno ao currículo do Ensino Médio a partir da perspectiva de integração curricular, proposto pelo ProEMI, está em conformidade com o próprio ideal de formação humana integral a partir do eixo “trabalho,cultura, ciência e tecnologia” preconizada pelas DCNEM.

As DCNEM (2012) também apontam para a direção da integração curricular e orientam que apesar de o currículo do Ensino Médio ser constituído

por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, estas não devem ser percebidas como blocos distintos, mas como um todo integrado.

É, portanto, a partir desta compreensão, que elabora-se a categoria de análise “Integração Curricular”:

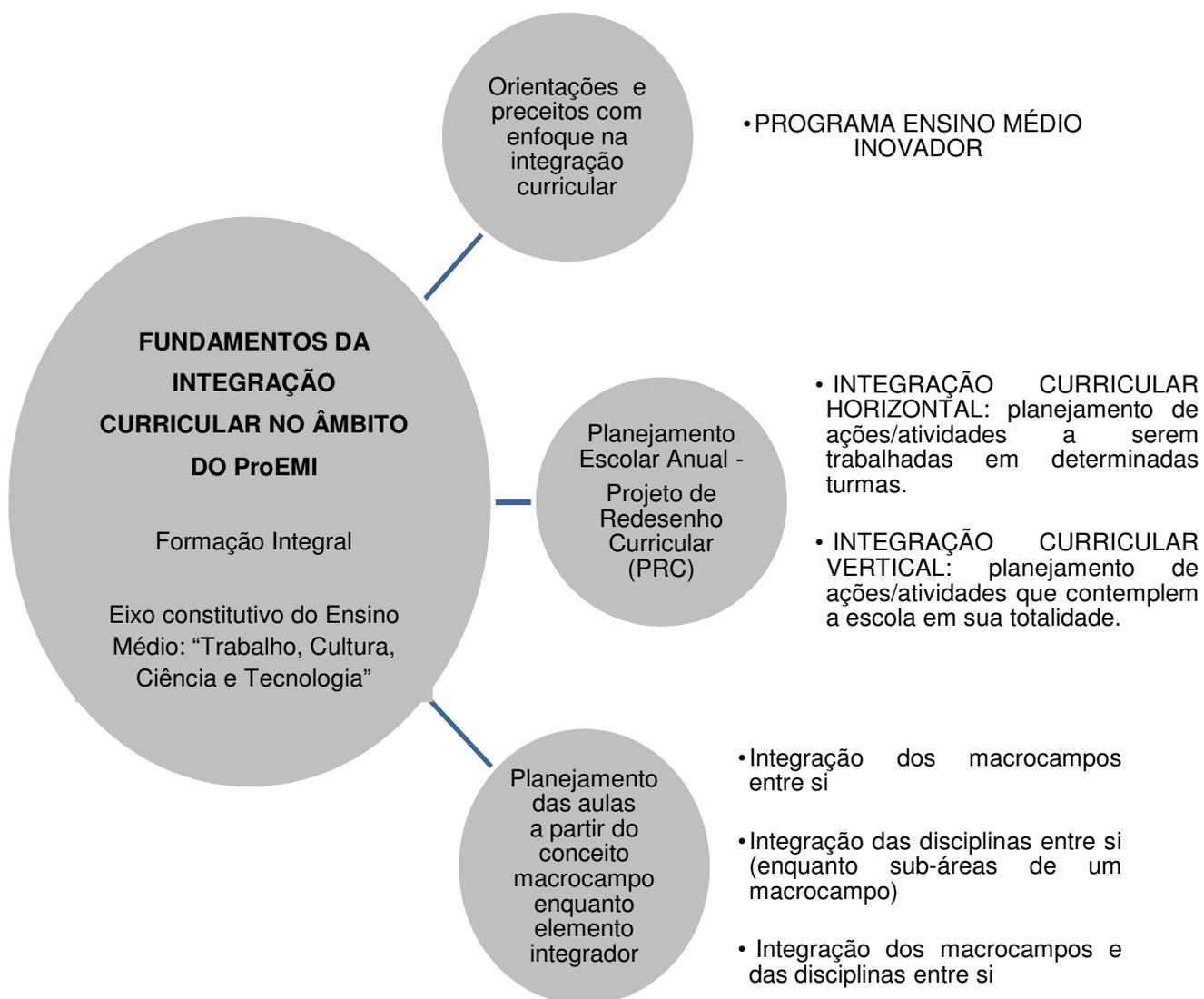


FIGURA 6 – CATEGORIA DE ANÁLISE “INTEGRAÇÃO CURRICULAR”

No âmbito do ProEMI a integração curricular está fundamentada na perspectiva da formação integral e consolida seu potencial crítico quando se fundamenta no eixo constitutivo “trabalho, cultura, ciência e tecnologia”.

Quanto à estrutura organizativa, a integração curricular do Programa é delineada por meio de três níveis de abrangência. O primeiro consiste no próprio documento orientador que traz em seu conteúdo orientações e preceitos indutores do currículo que focalizam a integração curricular.

O segundo refere-se ao planejamento escolar anual, realizado pelo coletivo da escola, o qual se materializa e ganha contornos no contexto do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Este nível de abrangência, pode ser organizado tanto horizontalmente quanto verticalmente. A integração em nível horizontal consiste no planejamento de uma determinada ação/atividade a ser trabalhada em determinadas turmas. A integração em nível vertical consiste no planejamento de ações/atividades para a escola em sua totalidade.

O terceiro nível de abrangência refere-se ao planejamento das aulas a partir do conceito de macrocampo enquanto elemento integrador (ainda que seja possível utilizar-se de variadas estratégias metodológicas para promover a esperada integração curricular). Esta dimensão é organizada a partir do diálogo entre os macrocampos e as áreas de conhecimento e disciplinas do Ensino Médio. Neste sentido, são três as possibilidades de integrar os campos de conhecimento: a) Integração dos macrocampos entre si; b) Integração das disciplinas entre si; e, c) Integração dos macrocampos e das disciplinas entre si.

Conforme salientado anteriormente, é a categoria “integração curricular” que irá subsidiar a análise do PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros.

4 ANÁLISE DO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: INDICATIVOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A escolha do Colégio Estadual Nirlei Medeiros foi delimitada a partir da constatação de que o PRC desta escola ofereceu indicativos que denotaram maior proximidade com os fundamentos do ProEMI.

É importante destacar que o formulário para o registro escrito do PRC é composto por: a) Código da escola no INEP, b) Nome da escola, c) Município em que se localiza a escola, d) Ano em que foi realizado o censo escolar, e) Horas de ampliação da jornada escolar, f) Total do número de alunos atendidos, especificados por série, g) Valor do repasse financeiro destinado à escola (especificando custeio e capital), e, h) Campos específicos para o preenchimento das ações educativas planejadas pela escola, sendo: Macrocampo -> Objetivos -> Detalhamento da Ação.

Destes campos, foi focalizado como pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa, o item “h”, o qual corresponde à descrição das ações planejadas pela escola nos diferentes macrocampos (tanto obrigatórios, quanto eletivos).

4.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR ENQUANTO EIXO DE ANÁLISE QUALITATIVA DO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Em relação aos moldes metodológicos, a análise do PRC do CE Nirlei Medeiros, foi orientada pelo método de investigação na modalidade da pesquisa documental.

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode

se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.13).

Considerando que “...a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, [e] o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade...” (MINAYO, 2007, p. 22), as inferências e as interpretações apresentadas na análise do PRC tiveram como sustentação teórica e base analítica a discussão feita no capítulo anterior sobre currículo e integração curricular.

Assim, a partir da categoria “integração curricular” foi realizada a leitura e análise para identificar quais articulações são promovidas entre os conhecimentos para a organização integrada do currículo, buscando, ao mesmo tempo, identificar se as proposições do PRC apresentam pontos de convergência e/ou divergência com os pressupostos do ProEMI (2013b).

Assim, a análise orientou-se no sentido de identificar se houve: a) A articulação entre as disciplinas (D) entre si, b) A articulação entre os macrocampos (M) entre si, e/ou, c) A articulação entre as disciplinas e os macrocampos (D/M).

As práticas pedagógicas propostas no Projeto de Redesenho Curricular para promover a integração curricular também foram focalizadas, no sentido de buscar identificar quais são, sua recorrência e em quais macrocampos aparecem. A análise guiou-se ainda, com o fim de identificar propostas de mudanças na organização curricular a partir de quatro indicadores: tempos, espaços, conhecimentos e sujeitos.

Desse modo, a análise do PRC, foi realizada por macrocampo e delineou-se a partir das seguintes estratégias metodológicas:

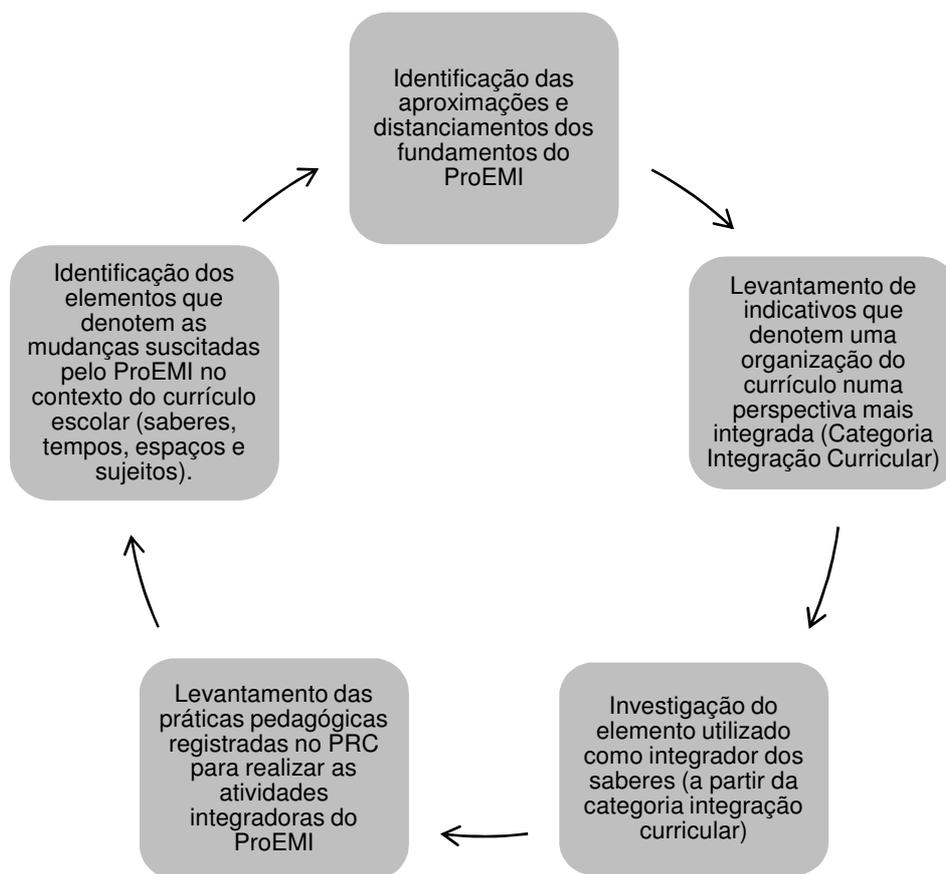


FIGURA 7 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Da análise do PRC, constatou-se que o CE Nirlei Medeiros contemplou seis, dos oito macrocampos propostos pelo ProEMI, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico, Leitura e Letramento, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias e Participação Estudantil.

4.2 ENSAIOS DE INOVAÇÃO NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS: PONTOS E CONTRAPONTOS

O PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros inicialmente chama a atenção pelo fato de demonstrar uma preocupação em explicitar como e a partir de quais referenciais teóricos compreende os conceitos que orientam a prática educativa que está sendo proposta no PRC.

Da análise do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (AC) observa-se que o mesmo foi sistematizado e organizado por meio de etapas, além disso, também foram registradas as concepções de cultura e tecnologia, remetendo-se ao intelectual Darcy Ribeiro para definir que “...cultura é tudo que é feito pelos homens ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos...” (PRC/CENM, 2013, p.1) e tecnologia “...como um produto de cunho cultural que produz e reproduz cultura...” (PRC/CENM, 2013, p.1). Ainda que não tenha sido registrada explicitamente no PRC, a partir da conceituação escolhida pelo colégio, parece haver o entendimento da dialogicidade entre cultura e tecnologia.

Assim, o primeiro ponto observado, é a preocupação com a relação entre teoria e prática e a interdependência entre estas, já que uma sustenta e orienta a outra. O CE Nirlei Medeiros, denota, portanto, a compreensão de que a finalidade da tarefa educativa não se limita à simples transmissão dos conhecimentos, mas que é importante possibilitar aos educandos compreender a dinâmica da produção do conhecimento e estabelecer novos modos de produzir e reproduzir conhecimento.

O segundo ponto observado, é a familiaridade com os fundamentos que orientam o ProEMI, uma vez que no contexto do Programa, o eixo “trabalho, cultura, ciência e tecnologia” adquire centralidade enquanto constitutivo da formação dos sujeitos do Ensino Médio e está presente no PRC analisado. Enquanto contraponto, aponta-se a fragilidade de se propor atividades a partir da fragmentação deste eixo, como se cada dimensão não tivesse limitado o seu potencial explicativo ao ser estudada/vivenciada separadamente. Deste modo, ainda que se reconheça a importância da proximidade com o discurso normativo do ProEMI, percebe-se a lacuna quanto à compreensão de totalidade do eixo constitutivo do Ensino Médio e como consequência de sua finalidade formativa.

Quanto às práticas educativas registradas no macrocampo AP, é partir da conceituação de cultura e tecnologia, que o colégio propõe o desenvolvimento do projeto intitulado “Observando as Mídias”, o qual apresenta o intuito de analisar as relações entre homem, sociedade e tecnologia. Este projeto espera, a partir da observação das mídias (televisão, internet e periódicos como jornais e revistas) permitir perceber quanto de nós

essas mídias reproduzem e o quanto compramos dela para as nossas vidas. (PRC/CENM, 2013).

Segundo o PRC do CE Nirlei Medeiros, o projeto “Observando as Mídias” “...se dará pela análise de informações observadas pelos alunos, que as trarão para debates questionamentos, observação e tratamento dessas informações.” (PRC/CENM, 2013, p.1-2).

Desta ação, destaca-se o fato de o Colégio sugerir que os próprios alunos tragam para o debate os questionamentos, uma vez que esta iniciativa denota a compreensão da equipe do colégio no que tange às identidades juvenis enquanto protagonistas na construção dos conhecimentos escolares, perspectiva que é defendida pelo ProEMI:

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, **mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens** e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.13 – grifo nosso).

Quanto à integração curricular, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, esta seria realizada por meio da interdisciplinaridade, entendida, conforme o PRC, como possibilidade a partir da qual conhecimentos de diferentes disciplinas possam contribuir para estudar um determinado assunto. Assim, segundo o PRC do colégio Nirlei Medeiros, “...cada professor fica incumbido de estabelecer aos alunos os princípios básicos para a observação dando-lhes orientação em quais circunstâncias as pesquisas das mídias devem acontecer.” (PRC/CNEM, 2013, p.2).

As disciplinas que foram tomadas para o desenvolvimento do macrocampo AP, foram Matemática, Geografia, História, e Sociologia. (PRC/CENM, 2013).

Percebe-se também que houve a articulação com o macrocampo Comunicação, cultura digital e uso de mídias, uma vez que as práticas propostas intentam desvelar as relações entre homem, sociedade e tecnologia. Assim, além da articulação das disciplinas entre si, verificam-se articulações entre os macrocampos e as disciplinas:

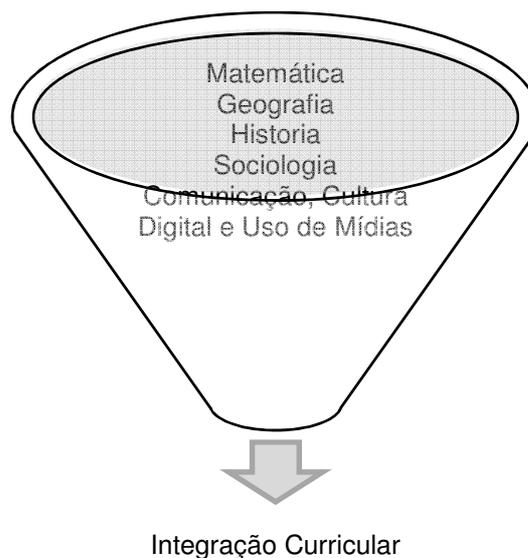


FIGURA 8 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

No macrocampo AP, a pesquisa, foi evidenciada como principal estratégia didática e metodológica para construção do conhecimento e os recursos didáticos elencados foram textos, imagens de jornais, revistas e conteúdos extraídos da internet e da televisão. Os espaços apontados foram a biblioteca, o laboratório de informática, e [embora não tenha sido mencionado, depreende-se também] a sala de aula. (PRC/CENM, 2013).

Do trabalho pedagógico proposto no macrocampo AP, destaca-se sobretudo a proximidade entre a temática das tecnologias e os fundamentos do ProEMI, especialmente por garantir a articulação entre as culturas juvenis e as tecnologias.

Na medida em que o 'Programa Ensino Médio Inovador' (ProEMI) busca fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, é inevitável refletir sobre as novas tecnologias na contemporaneidade. Afinal, para construir um currículo dinâmico relacionado com as vivências juvenis, precisamos estar atentos às culturas juvenis e tecnologias. (REIS; JESUS, 2013, p.17-18).

Do macrocampo AP cabe ressaltar ainda a propositividade das ações registradas no PRC, as quais clarificam ações, intencionalidades e fundamentos teóricos que sustentam a prática educativa.

Quanto ao macrocampo Leitura e Letramento (LL), observa-se que para desenvolver as atividades educativas, o livro “A Revolução dos Bichos” de George Orwell, foi tido como eixo central para a problematização das práticas educativas. Assim, a partir da leitura do livro, os estudantes irão assistir a um filme, realizar uma análise crítica dos personagens do livro comparando-os com a sociedade atual e para concluir, irão realizar power point e uma produção textual estabelecendo um paralelo entre o livro e a versão publicizada pelo cinema. (PRC/CENM, 2013).

As atividades planejadas neste macrocampo promovem a leitura, a pesquisa, a produção de texto, a análise crítica e a familiaridade com as mídias por meio da produção de power point. O ponto de destaque observado aqui, é a questão da adoção do livro enquanto estratégia metodológica para a realização das atividades, o que em tese, pressupõe a leitura do livro enquanto requisito mínimo para a realização das demais atividades, atendendo, ainda que parcialmente, às proposições do ProEMI em relação ao macrocampo LL, quanto ao fomento da leitura.

Os recursos didáticos apontados para o desenvolvimento das atividades educativas foram o livro e o filme relacionado ao livro. E, embora não tenha sido mencionado no PRC, depreende-se que os espaços para a execução das atividades de LL, serão a sala de aula e o laboratório de informática. (PRC/CENM, 2013).

Como fator de favorecimento para as intervenções educativas de qualidade, destaca-se a organicidade das ações propostas e a oportunização de espaços para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes nestas ações, uma vez que:

...não basta que os alunos simplesmente se lembrem da informação: eles precisam ter a habilidade e o desejo de utilizá-las, precisam saber relacioná-las, sintetizá-las, analisá-las, e avaliá-las. Juntos, estes elementos constituem o pensamento crítico aparecendo em aula quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam idéias e conclusões e procuram unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo. (MERCADO, 2002, p. 25).

No macrocampo Leitura e Letramento, a integração curricular também é proposta por meio da interdisciplinaridade, onde se articulam os conhecimentos

da Língua Portuguesa e das Ciências Humanas por meio da disciplina de Sociologia. Também, é possível observar, a articulação entre o macrocampo LL e o macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, uma vez que as atividades envolvem mídias e cinema. (PRC/CENM, 2013).

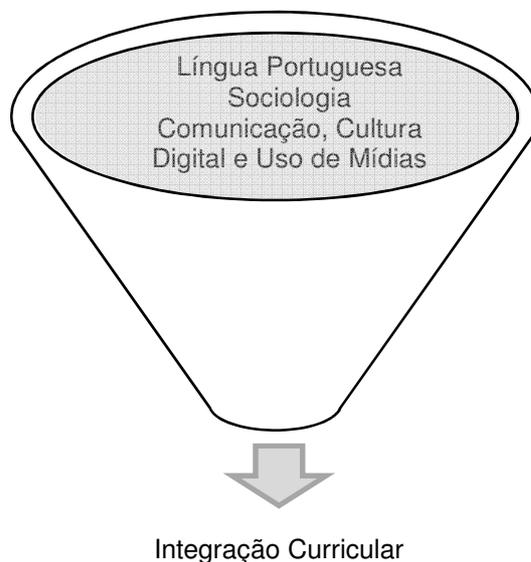


FIGURA 9 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO LEITURA E LETRAMENTO
 FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

Como contraponto, observa-se neste macrocampo que, ainda que tenha sido apontada uma perspectiva de integração curricular entre disciplinas e áreas de conhecimento, não foi possível compreender em que medida os conhecimentos da disciplina de Sociologia contribuirão na construção dos conhecimentos.

Destaca-se também, a fragilidade de reduzir o macrocampo LL a uma única atividade, a qual, ainda que no limite seja muito enriquecedora do ponto de vista da aprendizagem, pode ser realizada em poucos meses.

Não prever atividades para todo o ano letivo implica em perceber o macrocampo (e o próprio ProEMI) como uma atividade/ação a ser cumprida, como uma coisa “a mais” a se fazer, e não necessariamente como uma possibilidade de mudança curricular como propõe o ProEMI.

A idéia central do ProEMI não é que o Programa seja concebido como um adicional ocorrendo de maneira paralela ao currículo escolar já existente, mas que o planejamento, a elaboração e a execução do PRC se constitua como uma estratégia desencadeadora de novas práticas educativas até que as mesmas se constituam como um novo currículo para o Ensino Médio.

Quanto ao macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa (ICP), observa-se que este é apresentado por meio de etapas, e que estas etapas correspondem a meses, sendo três etapas (o que implica em dizer, que as atividades do ProEMI se desenvolverão no colégio durante três meses), e assim como o macrocampo LL, acaba incorrendo na mesma fragilidade da transitoriedade das ações relativas ao ProEMI.

Além disso, as atividades educativas deste macrocampo, - que é de caráter obrigatório - foram destinadas exclusivamente ao primeiro e ao terceiro ano.

É importante destacar que o macrocampo ICP não deixa claro como será trabalhado com os estudantes, bem como a intencionalidade das ações planejadas. Portanto, o que encontramos no macrocampo ICP é o elenco de conteúdos que serão trabalhados e os recursos didáticos a serem utilizados. E, ainda que na descrição dos conteúdos seja possível identificar uma preocupação do colégio em possibilitar aos estudantes participar de debates sobre questões éticas, constata-se a ausência de organicidade entre os conteúdos propostos nas diferentes etapas.

A título de ilustração transcreve-se um fragmento do PRC do macrocampo ICP, a partir do qual denota-se que a ênfase recai mais nos conteúdos do que no desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Além disso, os conteúdos propostos já fazem parte do currículo dos estudantes e portanto, ao não estarem articuladas com a prática da pesquisa, não a incorporam como princípio pedagógico, tal qual proposto nas DCNEM.

Etapa 1 (1º mês) Etapa 2 (2º mês) Etapa 3 (3º mês) Etapa 4 (4º mês)
Experimentação: Mudanças de Estado Físico e Mudanças de pH.
Produção de modelos para a o ciclo da água, chuva ácida e origem da vida. Enfatizando as características bioquímicas nas teorias de origem da vida. Discussão sobre a função do cidadão frente À poluição Construção de uma maquete representando a estrutura do DNA e do RNA, com ênfase para as interações química (intra e intermolecular) e para a importância bioquímica da estrutura.

Discussão sobre ética envolvendo usos de seres clonagem
 Experimentação: Osmose e transporte pela membrana. Produção de modelos representacionais sobre a composição da célula e suas especificações (membrana, nucleotídeos, proteínas), estudando as interações intramoleculares na organização do corpo Energia química no fornecimento de energia para o corpo. Discussão sobre ética envolvendo fome e miséria em relação à saúde. Experimentação: Produção de etanol a partir de levedura; Produção de modelo representacional da dinâmica bioquímica da fermentação, com ênfase nos compostos envolvidos e nas evidências e nas inovações biotecnológicas. Discussão sobre ética envolvendo usos de seres vivos em tecnologias. (PRC/CENM, 2013, p.3).

Os recursos registrados para trabalhar com ICP foram: livro didático, artigos e demais textos, sendo que a metodologia citada foi a experimentação, a construção de maquete e a produção de modelos representacionais. (PRC/CENM, 2013).

Quanto à Integração Curricular, no macrocampo ICP, a pesquisa é desenvolvida nas disciplinas de Biologia e Química, e ainda que não esteja registrado no campo “Área de conhecimento/Componente Curricular”, conhecimentos relacionados à disciplina de Filosofia foram mencionados nos conteúdos (PRC/CENM, 2013):

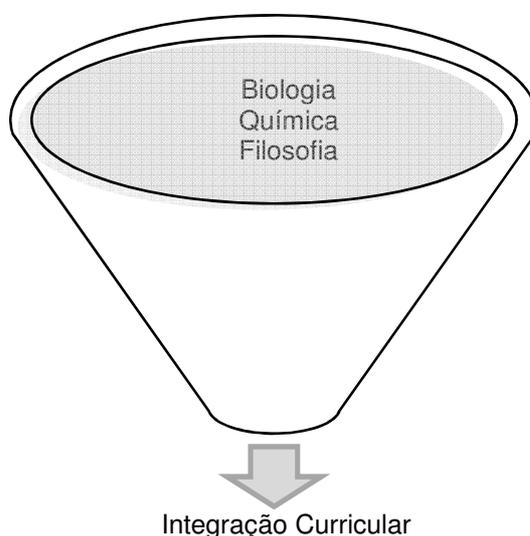


FIGURA 10 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA

FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

O primeiro contraponto sobre as proposições do macrocampo ICP é o fato de o planejamento das ações envolver apenas algumas turmas. Somente

por meio da análise do PRC não há como saber quais foram os critérios que levaram os propositores das atividades do macrocampo a optarem por ofertar atividades de ICP apenas para o primeiro e o terceiro ano, mas é importante destacar que, ainda que houvesse um critério justificável para tal, e ainda que se observe que o documento orientador do ProEMI faculta o direito à escola em escolher ofertar atividades para todos ou para algumas turmas ou grupos, neste caso há duas contradições: uma do ponto de vista regulatório e outra do ponto de vista formativo.

Sendo o macrocampo ICP um macrocampo obrigatório, parte-se do entendimento de que todas as escolas que aderiram ao ProEMI irão trabalhar a partir da perspectiva do incentivo à iniciação científica e pesquisa com todos os alunos, caso contrário, não estaria sendo cumprido seu caráter de obrigatoriedade e o discurso regulador das ações do ProEMI estaria ficando apenas no papel.

Do ponto de vista formativo, considerando os fundamentos do ProEMI e o eixo constitutivo do Ensino Médio “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” e das próprias DCNEM que adotam a pesquisa enquanto princípio pedagógico, entende-se não ser possível construir um novo currículo para o Ensino Médio sem oportunizar aos estudantes a vivência de experiências educativas relacionadas à construção do conhecimento científico e da pesquisa.

Outro contraponto observado é que apesar da intencionalidade de contemplar uma discussão ética, a partir dos conteúdos e das práticas privilegiadas pelo macrocampo ICP, observa-se uma concepção pragmática de ciência, limitando as práticas a experimentos científicos sem uma reflexão mais ampla sobre o processo de produção de conhecimento e das relações entre este e a sociedade na qual este processo está inserido.

Conforme já teorizado neste estudo, a ciência e a pesquisa teriam a finalidade formativa de possibilitar ao indivíduo posicionar-se diante da realidade a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica, assim, para além de atividades no laboratório, de experimentos e demais práticas de caráter utilitarista, faz-se necessário “...criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, pesquisando temáticas vinculadas à formação do aluno.” (VEIGA, 2004, p. 21).

Outro contraponto a ser destacado, é que assim como no macrocampo LL quanto no macrocampo ICP, o colégio registra suas ações pedagógicas no PRC, sem, contudo, clarificar como irá colocar tal planejamento em prática, não deixando claro como ocorrerá a operacionalização daquilo que foi proposto.

No caso do macrocampo LL não fica claro como serão trabalhados os conhecimentos relacionados à disciplina de Sociologia, e no macrocampo ICP as questões didático-metodológicas se entrecruzam com os conteúdos e, apesar de propor um trabalho educativo por meio de etapas não é possível identificar com precisão quais conteúdos e práticas fazem parte de qual etapa.

Não somente no âmbito do ProEMI, mas de modo geral, no planejamento, as intencionalidades e práticas educativas não podem ficar obscurecidas, uma vez que o planejamento é o instrumento que tanto orienta as ações da equipe escolar, quanto, oferece subsídios para àqueles que se debruçam para compreender os processos e dinâmicas envolvidos na produção do conhecimento no contexto escolar.

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELLOS, 2000, p.79).

Ou seja, se o planejamento das ações não é claro e objetivo, tanto do ponto de vista conceitual, quanto operacional, corre-se o risco de que cada professor fique com a sua prática, e, como já teorizado, não se constrói um currículo numa perspectiva integrada por meio de ações isoladas.

A partir da análise do macrocampo Cultura Corporal (CC) do PRC do CE Nirlei Medeiros, constata-se que este macrocampo é o que mais se aproxima dos fundamentos do ProEMI e poderia inclusive servir como um referencial para as escolas pensarem suas estratégias educativas neste ou nos demais macrocampos.

A partir da temática da corrida enquanto modalidade esportiva, o colégio propõe o desenvolvimento de estudos e pesquisas para investigar as diferentes modalidades de corrida, a trajetória histórica deste esporte, as características dos biótipos dos atletas, as questões relacionadas ao doping nas competições

e porque alguns atletas usam essas substâncias proibidas, como este esporte é concebido pela mídia e quais são as implicações sociais, éticas, religiosas e culturais que permeiam a prática da corrida. (PRC/CENM, 2013).

Esta aprendizagem é complementada com conhecimentos relacionados à capacidade lógico-matemática que servirá de base para calcular percursos, velocidades médias e a aprender a elaborar estratégias para mensuração do tempo dos atletas. (PRC/CENM, 2013).

As práticas do macrocampo CC contam também com uma pesquisa de campo na qual os estudantes irão investigar as relações entre as corridas e a vida das pessoas que praticam esta atividade (onde treinam, como treinam, se treinam sozinhas ou acompanhadas etc). (PRC/CENM, 2013).

Estas pesquisas e estudos culminarão na organização de uma corrida rústica, na qual o conhecimento teórico aprendido na sala de aula oferecerá condições para que os estudantes possam "...conhecer todos os aspectos para realização da corrida, como demarcar o percurso, monitoria, funil de chegada, marcação de tempo, distribuição de água, frutas, medalhas, realização de inscrições." (PRC/CENM, 2013, p.4).

A construção da arte para as filipetas e camisetas para a corrida também fazem parte das atividades propostas a serem realizadas pelos estudantes. Os recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico apontados no PRC são livros, textos, revistas científicas, artigos, vídeos, documentários e pesquisas. (PRC/CENM, 2013).

O primeiro ponto a ser ressaltado, é a naturalidade com que ocorre a integração curricular neste macrocampo, ou seja, para descobrir sobre o universo da corrida é preciso transitar em outros campos de conhecimento, sem que o Professor tenha de ficar justificando a necessidade da presença de outros saberes que não o da sua disciplina [que inclusive não foram mencionadas no macrocampo, e que, naturalmente podemos identificá-las], ou tenha que ficar criando situações para que uma determinada aprendizagem estabeleça correlações com outros campos de conhecimento.

Ao contrário das práticas fragmentadoras, reducionistas e simplificadoras fundamentadas na lógica da tradição disciplinar, aqui, os saberes são necessários e complementares uns aos outros, denotando a compreensão da totalidade do conhecimento, uma vez que o macrocampo CC

denota o entendimento de que “...nada se dá isoladamente. [...] a compreensão correta e, cada vez mais completa, só é possível se são apreendidas as relações e inter-relações nas quais tudo se dá.” (LORIERI, 2010, p.15).

Para promover a integração curricular, o PRC menciona os conhecimentos da Língua Estrangeira, da Arte, da Educação Física e da Física. No entanto, não há qualquer menção sobre em que medida serão utilizados os conhecimentos da Língua Estrangeira.⁴⁴

Além disso, apesar de terem sido listadas somente as disciplinas de Arte e Educação Física e Física, a partir da análise deste macrocampo, constata-se que há mais áreas de conhecimento permeando as práticas educativas propostas neste macrocampo, sendo elas oriundas das disciplinas de Matemática (para o desenvolvimento dos cálculos), Biologia (para o estudo da fisiologia dos atletas), História (para o estudo do esporte no passado e na modernidade), Publicidade (ao trabalhar com as questões de divulgação da corrida e criação da arte) e Sociologia (ao discutir o esporte na mídia, o doping e questões correlatas).

Diante do evidente espaço destinado para a atuação dos estudantes no planejamento e execução das atividades educativas observa-se a articulação do macrocampo CC com o macrocampo Participação Estudantil, uma vez que neste macrocampo espera-se que sejam desenvolvidas atividades que possibilitem “...a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.” (COSTA, 2001, p.179).

A Integração Curricular no macrocampo CC pode, portanto, ser assim representada:

⁴⁴ Considerando a coerência das atividades propostas no macrocampo CC é oportuno salientar a hipótese de que possa ter havido preenchimento indevido desta área de conhecimento no formulário do PRC.

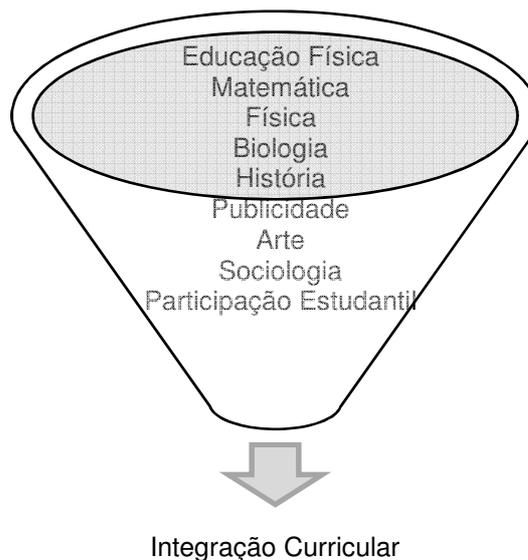


FIGURA 11 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO CULTURA CORPORAL
 FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

Assim, além da articulação das disciplinas entre si, da articulação entre as disciplinas e o macrocampo Participação Estudantil, constata-se a articulação entre macrocampos.

As atividades educativas propostas neste macrocampo, além de denotarem ordem sequencial, funcionalidade e clareza, estão em consonância com o discurso regulatório do ProEMI, uma vez que “...nesse macrocampo, encontram-se indicações da importância do corpo e de seus afetos como aspectos relevantes e constituintes do mundo juvenil.” (D’ANDREA; NOGUEIRA, 2013, p.8).

Além disso, ressalta-se também a compreensão e consideração do corpo enquanto construção histórica, bem como, do corpo em suas relações com a cultura, perspectiva que vai ao encontro das demandas dos jovens:

O corpo é o primeiro plano da visibilidade humana e um lugar privilegiado das marcas da cultura. Tal fato o coloca em constante evidência e faz com que as discussões a seu respeito ocupem lugar central, entre os/as adolescentes, nas suas manifestações, suas inquietações e seus questionamentos dentro do ambiente escolar. (ROCHA; FARIA; MYOTIN, 2014, p.50).

Outro ponto a ser destacado é a questão da relevância dos conhecimentos propostos neste macrocampo. A corrida é um esporte que pode

causar muitos benefícios mas é preciso ter conhecimento sobre esta modalidade esportiva para executá-la corretamente e usufruir dos benefícios proporcionados por ela. Portanto, para além da promoção da saúde física (e mental, como consequência), há uma dimensão formativa que assegura subsídios para a compreensão do esporte ao longo da história e na atualidade, que possibilita discutir e posicionar-se criticamente diante das questões éticas que envolvem esta temática.

Evidentemente, que nem todas as áreas de conhecimento podem assegurar uma vivência prática como é o caso da corrida, (ao menos, não em sua totalidade), mas ao estabelecer correlações entre o conhecimento, o indivíduo e o mundo, certamente estar-se-á contribuindo para a ação desse sujeito no mundo, contribuindo para a atividade humana enquanto dimensão constituinte da vida em sociedade. Nessa perspectiva é possível compreender o que Young (2007) chama de “conhecimento poderoso”, que é aquele que:

...não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legítima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p.1294).

Neste sentido, o conhecimento poderoso é aquele que oferece uma base sólida que assegura ao estudante atuar criticamente no mundo, é aquele conhecimento que empodera o sujeito, pois é a partir dele que se torna possível posicionar-se e agir assertivamente diante de uma determinada realidade.

No macrocampo CC, a partir das práticas pedagógicas envolvendo a corrida, os estudantes terão a oportunidade de realizar uma análise crítica das dimensões que envolvem o corpo, a saúde e o esporte, e, poderão inclusive, passar a aderir a prática da corrida modificando até mesmo seus hábitos de vida, ou seja, os estudantes terão oportunidade de vivenciar uma aprendizagem significativa, - e que empodera.

É conhecimento poderoso pois possibilita compreender como se desenvolve o metabolismo do seu corpo, possibilita aprender a postura correta, a respiração correta, o alongamento correto, etc. Empodera, pois a partir destes conhecimentos ele saberá tanto praticar (como orientar alguém a

praticar) o esporte de modo correto. Empodera porque assegura ao estudante modificar-se a si mesmo e o mundo que o cerca.

Observa-se, portanto, que no PRC analisado os conhecimentos do macrocampo CC assumem uma perspectiva inovadora na perspectiva anunciada pelo ProEMI, pois integram conhecimentos de diferentes natureza além de permitir o diálogo entre disciplinas, o que potencializa a compreensão do objeto estudado.

Em relação ao macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias (CCDUM) observa-se que o Colégio investe esforços ao buscar promover a integração dos conhecimentos por meio de um trabalho educativo a partir de leitura de livros da literatura americana e Européia. As obras citadas no PRC foram: “Oscar Wilde – “Retrato do Dorian Gray”; William Shakespeare – “Hamlet”; Edgar Alan Poe – “Histórias Extraordinárias”; Stephen king “Insônia”, Lewis Carroll – “ Alice nos País das Maravilhas” e Antoine de Saint – Exupéry- “O Pequeno Príncipe”.” (PRC/CENM, 2013, p.4).

O macrocampo CCDUM é apresentado a partir de quatro etapas, sendo que na primeira etapa a intenção é:

Analisar o contexto sociológico, político e conseqüentemente a filosofia da vida e obra desses autores, debatendo sobre os temas estudados e desenvolvendo de que forma a Física esta presente dentro das obras estudadas. Buscando analisar também as adaptações das obras nas longas metragens (filmes). Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) estaremos trabalhando a leitura, oralidade e escrita, através de leituras e discussões de contos, obras por completo e sinopses. Na disciplina de Sociologia estaremos associando essas leituras e discussões com o processo de socialização e instituições, a ideologia de cada autor analisado e de que forma a industrial cultural trabalha essas literaturas, através de adaptações e releituras das obras por outros autores. Na disciplina de Filosofia estudaremos os valores morais e princípios ideais do comportamento humano encontrados em cada época e na obediência a costumes e hábitos recebidos, buscando fundamentar as ações morais exclusivamente pela razão. Na disciplina de Física vamos analisar os seguintes conteúdos estruturantes Movimento e Eletromagnetismo em cada época apresentada nessas obras. (PRC/CENM, 2013, p.4).

A segunda etapa, seria o desenvolvimento de uma série de atividades como leitura dos livros, análise dos longas metragens e análise do contexto social de cada época e a filosofia de cada autor, culminando em debates, relatórios e pesquisas históricas. (PRC/CENM, 2013).

Na terceira etapa, os alunos divididos em grupos, e, a partir da leitura das obras e de um autor escolhido, sob a orientação de um professor os alunos irão elaborar um roteiro e realizar um “...experimento (experiência em Física) que **encaixe** no contexto do livro escolhido e na época e sua abordagem na sociedade, além de relatório sobre o assunto a ser entregue.” (PRC/CENM, 2013, p.4 – grifo meu).

A quarta e última etapa das atividades do macrocampo CDCUM seria a elaboração de filmes pelos estudantes e também a organização de uma apresentação das experiências “...já elaboradas pelos alunos e sua devida explicação sobre essa ideia na sociedade. Essas apresentações devem acontecer em um dia específico na escola juntamente com a sociedade.” (PRC/CENM, 2013, p.4).

É interessante observar que no PRC não foram listados os recursos didáticos a serem utilizados no macrocampo CCDUM, ainda que seja possível prevê-los por meio do texto descrito no projeto que apresenta os encaminhamentos didático-metodológicos das ações educativas.

A ênfase do PRC recaiu sobre os espaços que serão utilizados para a realização das atividades educativas, assim foram mencionados a utilização do Laboratório de Informática, do Laboratório de Ciências; da Sala Multimídia, e da Biblioteca. Além disso, foram previstas também visitas à Biblioteca Pública do Paraná; ao Planetário, à Faculdade de Arte do Paraná, à RPC TV e ao REFERE.

Um ponto a ser evidenciado sobre as visitas propostas no macrocampo CCDUM, é a enriquecedora experiência que os espaços extra-escolares são capazes de assegurar, pois esses espaços educativos,

... se diferenciam do espaço escolar por apresentarem, alguns de forma lúdica e interativa, produtos da experiência social e cultural de um determinado local. Além disso, dependendo do espaço, favorece ao aluno o contato direto com materiais, peças, relíquias, pinturas, esculturas etc, que na sala de aula poderiam não ser visualizados ou apenas visualizados por meio virtual. Entendemos que presencialmente esses espaços estimulam a aprendizagem de maneira diferenciada do espaço da sala de aula. O aluno participa de forma descontraída, sem cobranças e por ser ambiente que apresenta novidades, a curiosidade é constante. (VERCELLI, 2011, p.3).

Enquanto contraponto destaca-se a ausência de esclarecimento acerca da utilização destes espaços e como estariam articulados com as atividades de sala de aula, bem como, com as atividades propostas nas diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, destaca-se que, apesar da intencionalidade de propor práticas educativas a partir de uma perspectiva integrada, constata-se uma fragilidade na redação das proposições no sentido de não evidenciar objetivamente as ações educativas propostas.

A integração curricular no macrocampo CCDUM foi proposta por meio dos conhecimentos da Língua Inglesa, da Arte, da Educação Física, da Física, da Filosofia e da Sociologia. No entanto, na descrição das atividades a serem desenvolvidas neste macrocampo só foi possível identificar os conhecimentos relacionados às disciplinas de Inglês (leitura dos livros), Física (experimentos), Filosofia (estudo da filosofia de vida e obra dos autores) e Sociologia (análise do contexto sociológico e político das obras estudadas). A integração curricular no macrocampo CDCUM, conforme é possível observar, delineia-se a partir da modalidade interdisciplinar e pode ser assim representada:

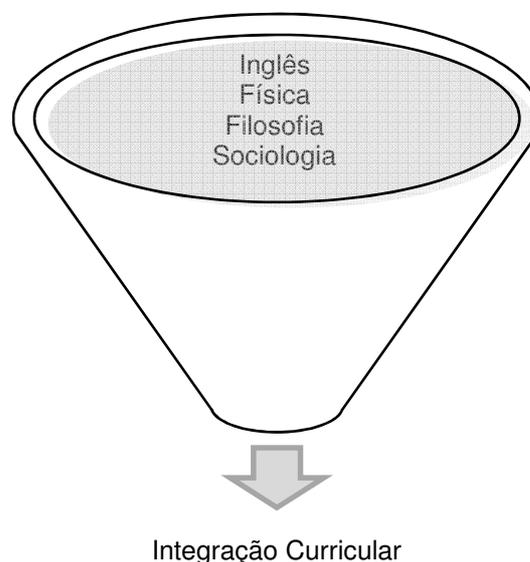


FIGURA 12 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO CULTURA DIGITAL, COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS
 FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

O último macrocampo do PRC do Colégio Nirlei Medeiros analisado foi o macrocampo Participação Estudantil (PE).

De acordo com as perspectivas do ProEMI as atividades decorrentes deste macrocampo repercutem diretamente na formação dos sujeitos, uma vez que as diferentes formas de participação criadas ou protagonizada pelos jovens representam:

...uma das formas dos jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da solidariedade e democracia e por permitir o aprendizado da alteridade, ou seja, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. A participação pode ser então uma experiência muito importante na vida dos jovens - um efetivo contraponto - em uma sociedade que tende para o individualismo e o enfraquecimento das ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social. Essa dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças, de liderança etc. (OLIVEIRA; HERMONT, 2013, p.1).

O CE Nirlei Medeiros parece denotar esta compreensão ao propor o projeto intitulado “Geração consciente” que busca possibilitar aos alunos que os mesmos “...discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade.” (PRC/CENM, 2013, p.4).

As atividades do macrocampo PE do PRC do CE Nirlei Medeiros, tem como eixo central a ênfase na Educação Ambiental, e tem como objetivo oferecer “...uma formação para o exercício da cidadania, por meio de experiências escolares para a conscientização de toda a comunidade educacional para a necessidade de conservar e preservar os recursos naturais.” (PRC/CENM, 2013, p.4).

Enquanto estratégia metodológica, o Colégio oportunizará aos estudantes assistir e analisar longas metragens e documentário relacionados à história da reciclagem: “Estamira (2005); A História das coisas (2007); Ilha das Flores (1999); A Era da Estupidez (2009); Wall-E (2008).” (PRC/CENM, 2013, p.4).

As práticas pedagógicas foram elaboradas por etapas e por disciplinas. O PRC menciona a disciplina e o que se planeja trabalhar em cada uma delas:

Na disciplina de Geografia pretendesse [sic] discutir as mudanças ambientais globais a partir de quatro subtemas: ÁGUA, AR, TERRA E

FOGO. Conhecer e debater os subtemas propostos e suas relações com as mudanças ambientais globais; Nas disciplinas de Filosofia e Sociologia reconhecer as responsabilidades individuais e coletivas aos temas trabalhados, na disciplina de Geografia, planejar ações que contribuam para transformações de qualidade de vida na escola e na comunidade e propiciar mudanças no lugar, no país e também no mundo. Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) análise e leitura dos contos infantil (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Pinóquio, Três Porquinhos, Cigarra e a Formiga, e, entre outros), visando às conseqüências e a devastação da natureza pelo homem. (PRC/CENM, 2013, p.4).

Na segunda etapa, o colégio propõe a realização de análise de longas, leituras de contos infantis, leitura e análise de charges, e também visitas ao Jardim Botânico, ao Museu do Lixo e ao Galpão de Reciclagem.

Nesta segunda etapa, observa-se uma determinada imprecisão metodológica, não sendo possível identificar a ordem sequencial das atividades e, do mesmo modo como no macrocampo CDCUM, não é possível identificar as correlações entre as estratégias pedagógicas, ou seja, em que medida se articulam as visitas extra-escolares com os conhecimentos elencados no PRC.

Na terceira etapa, os alunos serão divididos em grupos e:

...deverão escolher três objetos que pretendem fazer com matérias recicláveis e que tenham utilidade para a escola (os grupos deverão entregar relatórios sobre o que pretendem desenvolver), juntamente com uma logo ou propaganda para a campanha de reciclagem que irão iniciar na escola – separação de lixo corretamente, jogar lixo no lixo e não no chão, gincana para juntar latas de alumínio e garrafas pet's para venda, organização de um desfile de moda feito com roupas recicladas para a comunidade. (PRC/CENM, 2013, p.5).

Observa-se que o colégio pretende atuar em diferentes frentes (elaboração de relatório apresentando um protótipo, criação de uma logo, criação de uma campanha, participação de gincana para juntar latas de alumínio, participação em desfile de moda) as quais não ficam claramente sistematizadas quanto à sequência didática, e sobretudo, não permitem identificar as relações entre estas atividades - eminentemente práticas - e o contexto teórico.

A última etapa aparentemente seria a realização do desfile, o qual já foi mencionado na etapa anterior, que visa: “Orientar os alunos para a produção dos objetos e roupas recicláveis, essas apresentações devem acontecer em

um dia específico na escola juntamente com a sociedade.” (PRC/CENM, 2013, p.5).

Quanto à questão da integração curricular, embora tenham sido listados os conhecimentos de Língua Estrangeira, Arte, Educação Física, Geografia, Filosofia e Sociologia, não foi possível identificar de que forma os conhecimentos desses campos disciplinares estariam dialogando entre si. Além disso, percebe-se que ao propor atividades relacionadas ao estudo e análise de longas e documentários, é possível apontar uma articulação, ainda que limitada, com o macrocampo CCDUM. Assim, a integração curricular no macrocampo PE é assim ilustrada:

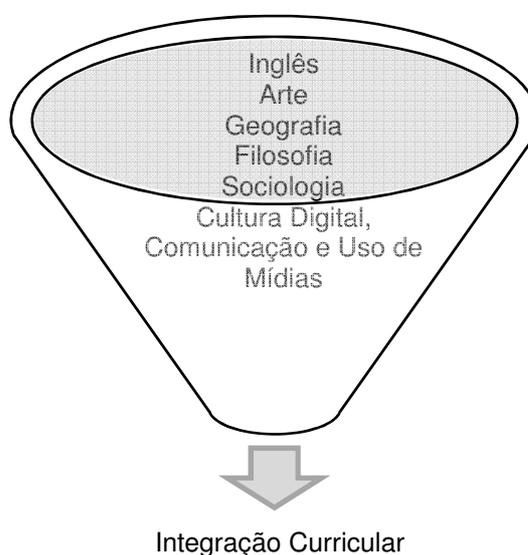


FIGURA 13 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO MACROCAMPO PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL

FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

Tanto em relação ao macrocampo CCDUM quanto em relação ao macrocampo PE, destaca-se também a questão, - já discutida anteriormente - acerca da temporalidade e transitoriedade das ações educativas propostas.

As atividades deste macrocampo, em tese, seriam potentes para promover a integração curricular tal qual proposta pelo ProEMI, e, inclusive para assegurar um conhecimento significativo e “empoderar” os estudantes, no entanto, devido às fragilidades em relação às conformações metodológicas e

didáticas apresentadas, observa-se um elenco de atividades que não necessariamente se articulam.

Neste sentido, apesar da intenção de “...criar e fortalecer espaços de debate na escola sobre os problemas sociais e ambientais da comunidade e perceber como eles se relacionam com o mundo...”, observa-se neste macrocampo, a mesma fragilidade apresentada no macrocampo CCDUM, especialmente pelo esforço em tentar assegurar a integração curricular sem haver um eixo central que se direcione para um todo organizado.

Enquanto pontos de aproximação destaca-se neste macrocampo, a relevância do tema de estudo e as ações com vistas a assegurar a efetiva participação dos estudantes nas atividades escolares.

Quanto aos recursos pedagógicos, o colégio listou no PRC: “4 aparelhos de DVD com entrada USB; 30 dicionários de inglês - português; 2 mini sistem com entrada USB; 1 câmera fotográfica que filme em HD; 1 notebook ; 1 armário.”⁴⁵ (PRC/CENM, 2013, p.5).

Da análise do PRC do CE Nirlei Medeiros, é possível constatar indicativos que evidenciam, nos macrocampos, a presença de planejamentos matizados por diferentes concepções, a partir da qual depreende-se que o PRC foi elaborado por mais de uma pessoa, o que não necessariamente implica em dizer que o PRC tenha sido construído coletivamente, uma vez que o trabalho coletivo parte do pressuposto da integração das atividades do corpo docente e “...somente o planejamento educacional feito de forma participativa permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a identidade em torno de um projeto de formação” (SOUZA, et. al., 2005, p.18), o que não foi evidenciado.

Diante da ausência de coerência apresentada nas propostas elaboradas para cada macrocampo e da acentuada diferença de perspectivas teóricas e metodológicas observadas, lança-se a hipótese de que o PRC tenha sido construído pelos professores de acordo com a área de conhecimento ou

⁴⁵ Aqui é interessante destacar, o quanto seria importante que o formulário para registrar o PRC tivesse um campo específico para a aquisição de materiais e outro próprio apenas para os recursos com finalidades pedagógicas, evitando assim, que os aspectos estruturais e relacionados à aquisição de materiais e/ou reformas se sobressaiam em detrimento dos aspectos educacionais.

disciplina envolvida em cada macrocampo, o que acabou por resultar em práticas “...desconexas ou mesmo conflitantes...” (SOUZA, et. al., 2005, p.17).

Deste ponto mais especificamente, é possível constatar que o professor, no contexto do ProEMI, (assim como em todas as demais políticas curriculares) possui um papel determinante para a consolidação das mudanças curriculares. O Professor é o agente central para o êxito das ações, desde o planejamento até a execução das mesmas. “Assim, o envolvimento da categoria docente nesse processo representa uma possibilidade de êxito do projeto a ser construído, enquanto o seu afastamento é um forte indicador do contrário.” (MOURA, 2012, p.7).

Em relação à integração curricular, do exposto até aqui, e conforme ilustrado no quadro abaixo, é possível constatar que a integração dos conhecimentos no PRC do CE Nirlei Medeiros, ocorre predominantemente por meio da articulação das disciplinas entre si, sendo o macrocampo o elemento integrador, caracterizado pelo formato interdisciplinar:

Macrocampos	Articulação das disciplinas entre si	Articulação dos macrocampos entre si	Articulação entre as disciplinas e os macrocampos
Acompanhamento Pedagógico	X		X
Leitura e Letramento	X		X
Iniciação Científica e Pesquisa	X		
Línguas Estrangeiras*			
Cultura Corporal	X	X	X
Produção e Fruição das Artes*			
Comunicação, cultura digital e uso de mídias	X		X
Participação Estudantil	X		X

*Macrocampos não contemplados pelo PRC do CE Nirlei Medeiros

QUADRO 5 – INTEGRAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS
 FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

No entanto, ainda que no limite, a interdisciplinaridade transcenda uma perspectiva mais tradicional e fragmentária de organização curricular, e, ainda que se reconheça um esforço da escola no sentido de buscar a integração curricular com um propósito educativo em comum, este elemento integrador é bastante limitado.

A interdisciplinaridade é frágil na medida em que não estabelece vínculo entre as disciplinas. Assim, embora o PRC do colégio Nirlei Medeiros, denote uma perspectiva interdisciplinar, a lógica da disciplinaridade se mantém na medida em que cada professor, em cada disciplina, trabalha com um determinado assunto/tema ficando isolado na sua área e com a sua prática.

Quanto às experiências educativas ofertadas aos estudantes, de modo geral, enquanto ponto positivo a ser destacado, mencionamos a questão da variedade das práticas pedagógicas sugeridas nos diferentes macrocampos:

MACROCAMPOS	AP	LL	ICP	LE*	CC	PFA*	CCDUM	PE
Desenvolvimento de pesquisas	X	X			X		X	
Atividades com ênfase na leitura		X					X	X
Produção de textos		X			X			
Produção de modelos representacionais e maquetes			X					X
Criação de Power Point e arte gráfica		X			X			X
Experimentos científicos							X	
Criação de cartazes e mídias impressas					X			X
Análise de Filmes		X			X		X	X
Produção de Filmes e/ou curtas-metragem							X	
Organização e/ou coordenação de eventos					X			X
Passeios e Visitações							X	X

QUADRO 6 – PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR PROPOSTAS NO PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR NO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS

FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

*Macrocampos não contemplado pelo PRC do Colégio Nirlei Medeiros

Evidentemente que a variedade de experiências de aprendizagem contribuem no processo de construção e reconstrução dos conhecimentos e “...podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais.” (LIBÂNEO, 2011,

p.38). No entanto, para que estas práticas tenham garantido o seu potencial formativo as mesmas devem estar situadas sobre uma estrutura teórica consistente.

As atividades propostas pelo Colégio Nirlei Medeiros denotam a compreensão da importância de assegurar experiências educativas múltiplas e estão em consonância com as proposições do ProEMI, uma vez que a variedade do trabalho pedagógico é um pressuposto defendido pelo ProEMI.

Com relação às mudanças identificadas na organização curricular do CE Nirlei Medeiros a partir da implementação do ProEMI, foram constatadas, alterações nas formas de organização do conhecimento, nos espaços e na relação com os sujeitos. Ainda que as alterações nos tempos escolares tenha sido objeto de análise deste estudo, o conteúdo do PRC não ofereceu elementos em que se pudesse identificar mudanças nesse aspecto:



FIGURA 14 – PRINCIPAIS MUDANÇAS IDENTIFICADAS NO CURRÍCULO DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI
 FONTE: Elaborado a partir dos dados contidos no Projeto de Redesenho Curricular do Colégio Estadual Nirlei Medeiros (PRC/CENM, 2013).

Diante do exposto, constata-se que a análise do PRC ofereceu indicativos que denotam que a equipe do CE Nirlei Medeiros está familiarizada com as proposições do ProEMI e a dinâmica de redesenho curricular do Ensino Médio.

No entanto, tomando como base analítica a categoria “Integração Curricular” foi possível observar que, apesar de se identificar no PRC do CE Nirlei Medeiros elementos relacionados às proposições do ProEMI, a lógica disciplinar que hierarquiza e fragmenta o conhecimento escolar se sobressai.

Analisando as atividades contidas no PRC é possível, portanto, constatar o isolamento dos macrocampos – e ainda que haja um esforço no sentido de integrar as áreas de conhecimento ou disciplinas dentro dos macrocampos – os mesmos não dialogam entre si no sentido de delinear um currículo numa perspectiva mais integrada.

Assim, a partir da análise do PRC, constata-se poucos indicativos que permitam fazer a distinção entre aquilo que já é realizado no âmbito do Ensino Médio e aquilo que está sendo delineado em decorrência da implementação do ProEMI.

O eixo estruturante do Ensino Médio “trabalho, cultura, ciência e tecnologia”, não é focalizado como central, nem no corpo do texto, nem como pano de fundo das atividades propostas pelo PRC, o que fragiliza as ações previstas e se distancia dos pressupostos do ProEMI.

Neste ponto, é importante destacar que os distanciamentos identificados no PRC, são em parte, próprios do processo de recontextualização (BERSTEIN, 1996) e, em parte, decorrentes da fragilidade das proposições contidas no documento orientador do ProEMI, que, ao propor que as práticas educativas sejam pensadas por macrocampo, já sugere certa fragmentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se desenvolveu tendo por objetivo investigar os aspectos que são instituídos no âmbito das proposições do ProEMI que caracterizam a indução ao redesenho curricular na última etapa da Educação Básica. Neste sentido, no capítulo I, ao revisitar ações e programas que focalizaram o Ensino Médio no período entre 1996 a 2014 foi possível constatar que esta etapa de ensino é um campo de disputas advindas de diferentes segmentos da sociedade que caracterizam ideias e perspectivas de formação diferenciadas. Observa-se também, que ainda permanecem muitos desafios a serem superados, dentre eles destaca-se a desarticulação e a concorrência entre propostas que - ainda que legítimas -, sendo divergentes e até mesmo conflitantes, só tendem a fragmentar e fragilizar o currículo, e como consequência, a própria identidade do ensino médio.

No capítulo II, ao realizar o quadro analítico com a intenção de desvelar as mudanças ocorridas nas proposições do ProEMI durante o período de 2009 a 2014, foi possível verificar que os mesmos passaram por mudanças significativas, as quais denotaram tanto avanços quanto retrocessos, movimento próprio de um Programa que está consolidando sua identidade a partir do contato com a realidade escolar brasileira e ao mesmo tempo por encontrar-se em plena expansão. Nos documentos orientadores, a partir de 2011, ganha força a proposta de que a inovação far-se-ia por meio de uma perspectiva curricular mais integrada, que, sem abandonar a estrutura disciplinar, pudesse favorecer o diálogo entre as disciplinas e o tratamento menos fragmentado e hierarquizado do conhecimento escolar.

No capítulo III, ao investigar como se delineia a perspectiva de integração curricular proposta pelo ProEMI constata-se que esta está associada à ideia de inovação. Por sua vez, a proposição de integração curricular se sustenta nos fundamentos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, portanto, estaria sustentada no eixo “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”.

Ao apresentar a análise do PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, no capítulo IV, constata-se que por meio da categoria “Integração Curricular” é

possível qualificar os distanciamentos e aproximações das propostas do Colégio das proposições do ProEMI.

Com base na pesquisa realizada e, considerando as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio na atualidade, é possível afirmar que o ProEMI se constitui como Programa com potencial de efetividade no sentido de promover mudanças nas formas de organização curricular da última etapa da educação básica. Ao tomar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como fundamento reconhece seu poder normativo e potencialmente indutor da reestruturação curricular.

Ao pensar nos sujeitos, tempos e espaços como elementos interligados aos conhecimentos escolares, o ProEMI denota uma compreensão ampliada de currículo. O redesenho curricular proposto pelo ProEMI considera a escola e seus sujeitos em sua dinamicidade e historicidade, o que o diferencia em relação às políticas que já foram propostas para o Ensino Médio.

Ao centrar as ações nos sujeitos que são e estão no Ensino Médio, o Programa amplia a perspectiva de formação humana para além de uma formação tradicional, em que o sujeito assume o papel passivo de receptor do conhecimento. Assim, os saberes são construídos a partir dos interesses dos jovens e para o desenvolvimento dos mesmos.

O reconhecimento da autonomia das escolas presente na proposta, visto que são elas a elaborar seus Projetos de Redesenho Curricular, considerando suas demandas e a realidade nas quais estão inseridas, é outro ponto a ser destacado. Essa autonomia abrange tantos os aspectos políticos e pedagógicos, quanto financeiros e administrativos. Neste sentido, os sujeitos da própria escola são determinantes para a construção do novo currículo, o qual é delineado a partir da ampliação do processo decisório onde todos que compõem a equipe escolar participam da gestão da escola, e, como consequência, das práticas que irão configurar esse novo currículo.

Outra questão a ser enfatizada é a alteração no tempo da jornada escolar. A intencionalidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola proposta pelo ProEMI não seria novidade (pois já existem propostas que se encaminham em direção à educação em tempo integral) se não estivesse articulada à perspectiva de redesenho curricular.

O grande desafio das escolas, portanto, é não tornar o ProEMI um apêndice do currículo, ou seja, como algo a ser desenvolvido em tempo contraturno, dissociado das demais práticas curriculares. Conforme os enunciados do Programa, a ideia não é a de que haja num período “aula normal”, com as práticas que já vinham sendo realizadas na escola, e noutro período sejam realizadas as “aulas inovadoras” com as práticas do ProEMI. Muito menos que as atividades do ProEMI sejam delegadas a este ou aquele professor que demonstre interesse, e/ou que tenha sido escolhido por sua área de conhecimento, ou qualquer outro critério. O Programa induz a mudanças também por este aspecto, no sentido de que as ações que dele decorram não sejam “projetos” dissociados e desarticulados do currículo em ação na escola, mas que tais ações a ele se articule e o transforme.

Da análise realizada dos documentos orientadores do Programa, ainda que com encaminhamentos diferenciados entre um e outro documento, é possível afirmar que um objetivo sempre esteve presente, o de que o ProEMI se torne um processo que envolva todos os professores, em todas as disciplinas e áreas e para todos os alunos e que, por meio do movimento realizado, vá se configurando um outro currículo para o ensino médio.

É possível depreender, também, que no âmbito do ProEMI os tempos e espaços, enquanto estruturas organizativas do novo currículo do Ensino Médio, têm de ser plurais com vistas a atender as demandas suscitadas pelas novas práticas pedagógicas. Não se trata, portanto, de flexibilizar e/ou adaptar temporariamente os tempos e espaços já existentes e sim de criar novos tempos e espaços permanentes que possam abarcar as práticas educativas desencadeadas a partir da indução feita pelo Programa.

Por essas razões é que no presente trabalho se tomou como ponto de partida o ProEMI como um indutor de mudanças curriculares que tem, como uma de suas finalidades, promover uma perspectiva curricular mais integrada, que trate o conhecimento escolar de forma menos fragmentada e hierarquizada. E por essas razões também é que se indaga se tal perspectiva é possível de ser realizada segundo a formulação mais recente do Programa, por meio dos “macrocampos”.

As poucas atividades sugeridas nos documentos orientadores, em geral aparecem vinculadas às áreas de conhecimento dos macrocampos, o que ao

invés de integrar, sugere certa fragmentação das práticas. Por exemplo: dança para o macrocampo Cultura Corporal, Grêmios Estudantis para o macrocampo Participação Estudantil, Projeto de Leitura para o macrocampo Leitura e Letramento sem que necessariamente estas ações pedagógicas dialoguem entre si.

As questões a se colocar são: Em que medida, de fato, o conceito de macrocampo seria potente para promover o redesenho dos currículos escolares em nível médio numa perspectiva integrada e integradora dos campos disciplinares? Afinal, os macrocampos possibilitam ou inibem a integração curricular? A partir da compreensão do conceito de integração curricular para além de projetos escolares podemos chegar à conclusão de que os macrocampos inibem a integração curricular ao fragmentar o currículo nas áreas abarcadas pelos macrocampos.

Com base nas intenções do ProEMI, o conhecimento ensinado no Ensino Médio, não se torna novo, mas passa a se aproximar do universo dos estudantes em um novo formato: problematizado, em dialogicidade com disciplinas e áreas de conhecimento, em consonância com a perspectiva daqueles que aprendem, e, num contexto onde o trabalho pedagógico é dinâmico e criativo.

Além disso, o ProEMI, sendo um Programa de indução à mudança curricular, atua tangencialmente no sentido de se constituir como um caminho para que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio cheguem até o chão da escola, e, ao mesmo tempo, possam contribuir para a implementação gradativa do Ensino Médio em tempo integral. A primeira perspectiva se concretiza na medida em que se percebe que o ProEMI vai ao encontro dos fundamentos mencionados nas diretrizes, especialmente em relação à concepção do trabalho como princípio educativo, da pesquisa enquanto princípio pedagógico e do eixo estruturante do Ensino Médio: “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”. A segunda perspectiva, se expressa por meio da ampliação da jornada escolar prevista pelo ProEMI para no mínimo 3.000 horas, sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de mais 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.

Potencialmente, portanto, é possível afirmar que o ProEMI pode se constituir, inclusive, no elemento que desafia as instituições que formam

professores no sentido de reverem seus currículos e os formatos organizacionais e reguladores tradicionalmente institucionalizados.

No entanto, ainda que se reconheçam essas possibilidades no âmbito do ProEMI, isto não significa dizer que o Programa não apresente fragilidades.

São várias as fragilidades que se identificam quando um Programa tenta alterar o currículo sem alterar as condições objetivas da realidade escolar. Evidentemente, que se reconhece a importância dos recursos financeiros destinados às escolas para dar materialidade às ações inovação curricular, no entanto propor um Ensino Médio Inovador implica modificar a lógica organizativa e regulativa tradicional, afinal, dificilmente se inova conteúdo sem se inovar a forma.

Outra questão a ser destacada, é que ainda que seja evidente uma perspectiva otimista relacionada ao termo inovação e à ideia de consolidar um currículo inovador para o Ensino Médio, o termo inovação nos documentos do ProEMI é bastante obscuro, do ponto de vista conceitual, bem como de suas intencionalidades, relegando ao leitor a tomada de suas próprias conclusões sobre o que seriam práticas inovadoras.

Ainda sobre esta problemática, destacam-se três aspectos. O primeiro é que a ideia de inovação pode denotar certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada, como se tudo que está constituído na escola fosse velho, e portanto, sinônimo de ultrapassado, algo que não serve mais, e que, em contrapartida, tudo que é novo é melhor. O segundo, diz respeito à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação, como se ao inovar a escola tenha que se tornar atrativa a ponto de deixar de ser um espaço eminentemente epistemológico, o espaço em que o sujeito vai se apropriar de conhecimentos e resignificá-los. E, o terceiro, trata-se da ausência de potencial crítico implícito na ideia de inovação, pois, evidentemente, nem tudo que é novo necessariamente contribui quando se tem em vista o ideal de formação humana integral. Assim, se as práticas inovadoras que se fizerem presentes nas escolas não estiverem em consonância com os fundamentos e perspectivas das DCNEM e do ProEMI, embora sejam novas, não se constituirão em inovação, ou seja, nem tudo que é novo, inova.

Outra questão que podemos apontar é a fragilidade de adotar o conceito de macrocampo enquanto princípio integrador. Da análise realizada é possível

depreender que o conceito de integração vem se consolidando a partir de diferentes matrizes teóricas, as quais por sua vez, adotam diferentes princípios integradores, no entanto, nem todas as perspectivas de integração curricular apresentam uma perspectiva mais crítica e em consonância com os preceitos do ProEMI. Uma escola, portanto, poderia desenvolver atividades integradas sem, contudo, romper com os padrões institucionalizados da pedagogia tradicional.

Há pois, uma contradição quando, diante do predomínio da lógica disciplinar, o ProEMI expressa em seu conteúdo a intenção de promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, garante permanência estável do currículo disciplinar que por sua natureza, mantém configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

Também não é possível deixar de mencionar a ausência de indicações prescritivas contendo exemplos de práticas pedagógicas integradas e integradoras nos documentos orientadores do ProEMI. Ao não cumprir com sua esperada finalidade propositiva os documentos se tornam bastante generalistas, não oferecendo um referencial consistente para os professores, não no sentido de oferecer receitas prontas, mas no sentido de servir como ponto de partida para que a partir das propostas e/ou experiências educativas trazidas pelo documento os professores possam criar novas práticas.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que apesar de o ProEMI inovar ao reconhecer os estudantes enquanto sujeitos com conhecimentos que potencializam seu envolvimento nas mudanças esperadas, tal reconhecimento fica limitado na medida em que os documentos induzem à compreensão de que a participação estudantil está associada à dependência da iniciativa dos professores.

Por fim, destaca-se a ausência de indicativos quanto a novos formatos de avaliação, que em tese, seriam decorrentes de novas configurações curriculares. Afinal, como seria possível continuar avaliando de modo tradicional se as práticas escolares são novas? Do mesmo modo, no instrumento destinado para as escolas registrarem o seu Plano de Redesenho Curricular, não há um espaço específico para esse fim, o que denota que a

preocupação com a avaliação educacional não fez parte das reflexões dos propositores do Programa.

Por fim, em decorrência da análise do PRC do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, foi possível identificar elementos que indicam que o ProEMI pode estar suscitando modificações na organização curricular do ensino médio. Tais mudanças, devido ao currículo em ação da escola e à criticidade e autonomia dos propositores do PRC, apresentam proximidades e também distanciamentos em relação aos fundamentos e proposições do Programa e, assim como o próprio Programa, o currículo do Ensino Médio, revela-se em movimento.

É importante salientar que devido aos limites desta pesquisa, alguns aspectos importantes não puderam ser investigados por meio da análise documental. Assim questionamentos acerca das questões organizacionais e operacionais quanto à elaboração do PRC e questões referentes às alterações mais significativas nos tempos e espaços escolares, só poderão ser evidenciadas por meio de investigação *in loco*, desafio que pode ser tomado futuramente por esta pesquisadora, ou por outro pesquisador interessado pela temática em questão.

Enfim, apesar da constatação de que uma nova identidade para o Ensino Médio pode estar se consolidando no Brasil e que, sem dúvida, o Programa Ensino Médio Inovador contém em si o germe desta mudança, conclui-se que o ProEMI precisa estar articulado a outros programas e ações consolidando uma política para a última etapa da educação básica, que articule mudanças nas lógicas de organização do conhecimento escolar, nos tempos e espaços pedagógico-curriculares, na formação inicial e continuada de professores e nas condições materiais das escolas. As estruturas tradicionais rígidas que têm se mantido na lógica de organização curricular tradicional precisam ser modificadas para dar espaço às demandas da atualidade, inclusive as presentes no ProEMI e para tal, mais do que o apelo à criatividade dos professores, é preciso garantir condições reais (estruturais, humanas e organizativas) ao mesmo tempo em que se induz a escola e seus professores a promoverem um currículo inovador.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson C. Financiamento do EM e a EP. Questões para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 83-97, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 3 jul. 2013.

AMARAL, Daniela P. do, OLIVEIRA, Renato J. de. Na Contramão do Ensino médio Inovador: Propostas do Legislativo Federal para Inclusão de Disciplinas Obrigatórias na Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n.84, p.209-230, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 mar. 2013.

APPLE, Michael W. **Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas**. EDUCA, IAG Artes Gráficas, Ltda, Lisboa, 1997.

APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2014.

AZEVEDO, Jose C. De; REIS, Jonas T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose C. de; REIS, Jonas T. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALMANT, Ocimara.; SANDAÑA, Paulo. Ensino Médio Inovador chega a 2 mil escolas.Publicado em: 17/08/2012. **Portal Senadores na Mídia** [on-line]. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/inc/senamidia/notSenamidia.asp?ud=20120817&datNoticia=20120817&codNoticia=739432&nomeOrgao=&nomeJornal=A+Tarde&codOrgao=2729&tipPagina=1>> Acesso em: 26 fev. 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro de 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2013.

BERNARDES, Anita G.; GUARESCHI, Neuza. Estratégias de Produção de Si e a Humanização no SUS. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (3), 462-475. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a08.pdf>> Acesso em: 26 fev. 2014.

BOUDON, Raymond (Org.) **Dicionário de Sociologia**. Tradução de António J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BRANDÃO, Carlos da F. O Ensino médio no Contexto do Plano Nacional de Educação: O que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n.84, p.195-208, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Conversão da Medida Provisória nº 455, de 2008. Lei n.11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Decreto n. 6.302 em 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Casa Civil. Subchefia para**

Assuntos **Jurídicos.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>
Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>
Acesso em: 14 mar. 2013.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namó de Mello. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 1 de jun. 1998. Disponível em:
<http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 7 de abril de 2010. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Relatora: Cláudia Brandão Alvarenga Craveiro. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 7 de abr. 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>

_____. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. CNE/CEB. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 38 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 1 de jun. 1998. Disponível em: <http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. CNE/CEB. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf> Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 26 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. MEC/SEB/DCOCEB/COEM. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares**. Programa Ensino Médio Inovador: Lista das escolas a serem contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - exercício 2010. Documento de circulação restrita ao MEC disponibilizado em: 01 mar. 2013. Não publicado.

BRASIL. CD/FNDE. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 31, de 22 de julho de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. José Henrique Paim Fernandes. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 22 jul. 2013, nº 140, Seção 1, pág. 15. Disponível em: Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013>> Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. Projeto Alvorada: ação onde o Brasil é mais pobre. Brasil 1994 • 2002, a era do Real. **Biblioteca da Presidência** [on-line] Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes-1/brasil-1994-2002-a-era-do-real-1/brasil-1994-2002-a-era-do-real-projeto-alvorada-o-brasil-e-mais-pobre>> Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. MEC/CEB. **Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Parte I. Bases Legais. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. MEC/INEP. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo Técnico. Censo Escolar, 2010. Disponível em: <portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. MEC/CD/FNDE. **Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Resolução n. 052 de 25 de Outubro de 2004. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. out. 2004. Presidente do Conselho Deliberativo: Tarso Genro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2013.

BRASIL. MEC/CD/FNDE. **Ministério da Educação. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Resolução n. 43, de 11 de novembro de 2005. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências. nov. 2005. Presidente do Conselho Deliberativo: Fernando Haddad. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4176resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-43,-de-11-de-novembro-de-2005>> Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. MEC/FNDE. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Plano de Ações Articuladas. Portal FNDE [on-line] Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. MEC/FNDE. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Programas. Programa Dinheiro Direto na Escola. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portal FNDE** [on-line] Acesso em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>> Disponível em: 27 nov. 2013.

BRASIL. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil. [jul.] Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica.

Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Brasília: abr., 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso: 21 mai. 2012.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: set., 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso: 21 maio. 2012.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid>. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013a. Versão Preliminar. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=16000> Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013b. Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. Universidade Federal do Paraná.** Setor de Educação. Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Avaliação da Implantação do Programa Ensino Médio Inovador (2009 – 2013). Relatório Parcial – Novembro de 2011 à novembro de 2012. Curitiba, 2013.

BRASIL. MEC/SEB/SEMTEC. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. Versão preliminar. [jun.] Brasília, DF: 2008b. Não publicado.

_____. MEC/SEMTEC. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília. Programa de Melhoria e Expansão

do Ensino Médio. Projeto Escola Jovem. 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. MEC/SEMTEC. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília. Documento à Sociedade. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto nº 2.208/97. Fev. 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2012.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. 'Fundebinho' injeta R\$ 400 milhões no ensino médio. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5206&catid=211> Acesso em: 6 fev. 2014.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Portal MEC** [on-line]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Programa Currículo em Movimento. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com_content&view=article> Acesso em: 16 mar. 2013a.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Governo Fortalecerá o Ensino Médio por meio de um Pacto Nacional. Educação Básica. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19276:governo-fortalecera-o-ensino-medio-por-meio-de-um-pacto-nacional-&catid=389:ensino-medio> Acesso em: 30 nov. 2013b.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Ensino Médio Inovador: Novas Diretrizes, Perspectivas e Possibilidades. Brasília: 2013c. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/ensino_medio_diretrizes_perspectivas_possibilidades.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. O PDDE Interativo. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>> Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. MEC/FUNDEB. **Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Portal MEC** [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=669&id=12327&option=com_content&view=article > Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Pacto do Ensino Médio começa a garantir formação para professor. Publicado em: 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20043:pacto-do-ensino-medio-comeca-a-garantir-formacao-para-professor&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. MEC. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: 26 fev. 2014a.

BRASIL. MEC/IDEB. **Ministério da Educação. Portal MEC** [on-line]. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. MEC/PNE. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Portal MEC** [on-line] O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: 30 mar. 2013.

BRASIL. MEC. **Ministério da Educação. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Relator: Paulo Renato Souza. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf> Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. IBGE. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE** . Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Síntese de Indicadores Sociais. Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, número 27, 2010.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): resultados nacionais – PISA 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2012.

_____. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 14 abr. 2013.

_____. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. IDEB 2011: Brasil continua avançar. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. IDEB - Resultados e Metas. Publicado em: 14/08/2012. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. As avaliações e o IDEB. Disponível em:< <http://provabrasil.inep.gov.br/as-avaliacoes-e-o-ideb>> Acesso em: 11 fev. 2014a.

CANCLINI, Néstor. G. **Culturas Híbridas** - Estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARINHATO, Pedro H. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas Últimas Décadas do Século XX no Brasil. **AURORA**, ano II, número 3 - Dezembro de 2008. Disponível em:<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_miscelanea_01.pdf> Acesso em: 26 nov. 2013.

CARMO, Helen C.; CORREA, Licínia M. O Ensino Médio no Brasil. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. **EM Diálogo**. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI. Módulo 2. 2013. Disponível em: < <http://jubemi.suporteufmg.com.br/geral-conteudo.html> > Acesso em: 13 jan. 2014.

CARRANO, Paulo. In: BORGES, Priscilla. Prof. Paulo Carrano é um dos autores de manifesto contra projeto que discutiu mudanças no ensino médio. **Último Segundo**. Educação. 06/01/2014 12:00 Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-01-06/nao-se-muda-a-realidade-da-escola-apenas-mexendo-no-curriculo.html>> Acesso em: 12 jan. 2014.

CASTRO, Maria Helena G. de; TIEZZI, S. **A Reforma do Ensino médio e a Implantação do ENEM no Brasil**. 2004. Disponível em: <www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf> Acesso em: 9 abr. 2013.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Antonio C. G. da. **A Presença da Pedagogia**. Teoria e Prática da Ação Socioeducativa. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna, 2001.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO AURÉLIO [on-line]. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com>> Acesso em: 5 fev. 2013.

DRUCKER, Ferdinand. P. **The Discipline of Innovation**. Tradução e Adaptação: Leopoldo de Oliveira Neto. Harvard Business Review, 2002.

D'ANDREA, Anna Cláudia E. B.; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Q. Juvenudes, Sexualidades e Relações de Gênero. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. **EM Diálogo**. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI. Módulo 5 – Eixo Temático 1. 2013. Disponível em:< <http://jubemi.suporteufmg.com.br/geral-conteudo.html>> Acesso em: 13 jan. 2014.

ESPECIAL PNE. As Metas da Educação. Veja quanto falta para o país atingir as metas do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação** [on-line] Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/educacao-em-numeros-especial-pne-261988-1.asp>> Acesso em: 30 nov. 2013.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERRAZ, Bruna T. As Políticas de Avaliação Institucional e seus Discursos nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. **Revista Pensamento Plural**. Pelotas, janeiro/junho, 2009. Disponível em:<<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/06.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação Externa do PROMED. In: ZIBAS, Dagmar Maria L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto B. de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GARCIA, Joe. **Escritos sobre o currículo escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

GARCIA, Sandra R. de O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n. 9394/96. In: AZEVEDO, Jose C. de; REIS, Jonas T. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GRIZENDI, Eduardo. Manual de Orientações Gerais sobre Inovação. Ministério das Relações Exteriores. Departamento de Promoção Comercial e Investimentos. **Divisão de Programas de Promoção Comercial**. 2011 Disponível em:<<http://download.finep.gov.br>> Acesso em: 14 mar. 2013.

JORNAL O GLOBO. Governo vai Modificar o Ensino Médio. 01/07/09 - 21h50 - Atualizado em 02/07/09 - 19h46 Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/telejornais/jn/0,,mul1215508-10406,00-governo+vai+modificar+o+ensino+medio.html>> Acesso em: 02 jan. 2014.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2014.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: Um Espaço sem Consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p.169-2002, nov. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf> Acesso em: 26 jan. 2013.

_____. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144. set./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_arttext> Acesso em: 3 abr. 2013.

_____. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais...** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 21 nov. 2013.

KUENZER, Acácia Z. O Ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 jan. 2013.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI; Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP: Gráfica FE: **HISTEDBR**, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_m_inimo.htm> Acesso em: 26 nov. 2013.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm> Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro:UERJ, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MATHEUS, Danielli dos S. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200012&script...> Acesso em: 08 Jul. 2013.

LORENZONI, Ionice. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC** [on-line]. Publicado em: 21 jan. 2014. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro&catid=389&itemid=86> Acesso em: 24 jan. 2014.

LORIERI, Marcos A. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. **Notandum**. 23 mai-ago 2010 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em:<<http://www.hottopos.com/notand23/P13a20.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2014.

LÜDKE, Mendga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abril, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jan. 2013.

OCDE/FINEP. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP. **Manual de Oslo**. Proposta de Diretrizes para a Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica, 2004. Disponível em: <download.finep.gov.br/imprensa/manual_de_oslo.pdf> Acesso em: 12 fev. 2013.

MASSALLI, Fábio. Comissão da Câmara aprova projeto de reformulação do ensino médio. **Agência Brasil**. Empresa Brasil de Comunicação. 2013. Disponível em:<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-11-26/comissao-da-camara-aprova-projeto-de-reformulacao-do-ensino-medio>> Acesso em: 12 de jan. 2014.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil V. de. Currículo integrado e formação docente: Entre diferentes concepções e práticas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Centro de Educação e Humanidades**. 25 maio 2009. Disponível em:<<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>> Acesso em: 03 jan. 2014.

MARCONI; Marina de A.; LAKATOS; Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1986.

MELO, Savana D. G.; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11 dez. 2012.

MERCADO, Luís Paulo L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de Inovação no Ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 217-244, julho/ 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 6 fev. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan.-abr. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 04 abr. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo: Questões Contemporâneas. Sobre a qualidade na educação básica. Proposta Pedagógica. **Salto para o Futuro**. 2009 Disponível em:<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

MOURA, Dante Henrique. A Organização Curricular do Ensino médio Integrado a partir do Eixo Estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. **Revista LABOR**, n.7, v.1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistalabor.ufc.br>> Acesso em: 19 mar. 2013.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: Uma Análise de Melhores Práticas e de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Disponível em:<rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1822/1378> Acesso em: 12 abr. 2013.

NASCIMENTO, Maria Eulalia P. Apresentação. In: AZEVEDO, Jose C. de; REIS, Jonas T. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: Em Busca do Princípio Pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 abr. 2013.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. Juventudes e Participação Política. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. **EM Diálogo**. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI. Módulo 5 – Eixo Temático 4. 2013. Disponível em:< <http://jubemi.suporteufmg.com.br/geral-conteudo.html>> Acesso em: 13 jan. 2014.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria crítica. **Perspectiva**. Florianópolis. v.18, n.33 p.11-33, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381/8631>> Acesso em: 4 fev. 2014.

PLC – Projeto de Lei da Câmara, n. 103 de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Senado Federal**. [on-line] Portal Atividade Legislativa. Projetos e Matérias Legislativas. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259. Acesso em: 30 nov. 2013.

PRC - Projeto de Redesenho Curricular. Colégio Estadual Nirlei Medeiros. **SIMEC**. PDE. 2013.

RAICHELLES, Raquel. **O Estado Brasileiro**. Esfera pública e conselhos de assistência social: Caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortex, 2000.

RAMOS, Marise N. O Currículo para o Ensino médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul.-set., 2011. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 abr. 2013.

REIS, Evandro P. dos; ARMOND, Álvaro. C. **Empreendedorismo**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2012.

REIS, Juliana B. dos; JESUS, Rodrigo E. de. Culturas Juvenis e Tecnologias. O Ensino Médio no Brasil. Projeto Diálogos com o Ensino Médio. **EM Diálogo**. Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI. Módulo 4 – Eixo Temático 1. 2013. Disponível em:<<http://jubemi.suporteufmg.com.br/geral-conteudo.html>> Acesso em: 13 jan. 2014.

ROCHA, Maria Celeste; FARIA, Diná G.; MYOTIN, Emmi. Corpo Jovem: O que a Escola Ensina? **Revista Ponto de Vista** – Vol.4. Disponível em<<http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume04/corpoJovem.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2014.

ROSSI, Anderson. A Inovação na Prática das Organizações. **Fundação Dom Cabral**. Disponível em: <<http://www.fdc.org.br>> Acesso em: 4 fev. 2013.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em:<http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> Acesso em: 21 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> Acesso em: 24 jun. 2013.

SEDUC/PI. Duas mil escolas são contempladas com o Ensino Médio Inovador. Portal SEDUC/PI [on line] Publicado em: 28 ago. 2012. Disponível em:<<http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/id/5686>> Acesso em: 15 jul. 2013.

SEDUC/RS. SEDUC contribui com Pacto Nacional pelo Ensino Médio. **Portal SEDUC/RS** [on-line] Publicado em: 22 Abr. 2013. Disponível em:<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=11329> Acesso em: 8 jul. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica R. da. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. Cadernos de Educação. **FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [32]: 123 - 139, janeiro/abril 2009. Disponível em:<<http://www.ufpel.edu.br>> Acesso em: 3 mar. 2013.

_____. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2012.

_____. O direito à educação básica. Um olhar cuidado afasta alarmismos na queda de matrículas do Ensino Médio. Carta Capital. **Carta na Escola**. n.85, abr. 2014. Disponível em:<<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/318/mais-cautela-com-os-numeros>> Acesso em: 1 abr. 2014.

SILVA; Monica R. da; COLONTONIO, Eloíse M. Potencial Analítico e Emancipatório da Teoria Crítica da Sociedade no Campo da Educação:

políticas curriculares e seleção do conhecimento. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.29-44, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/viewFile2/1>>* Acesso em: 03 abr. 2014.

SIMÕES, Carlos A. Políticas Públicas do Ensino médio. Iniciativas Governamentais e o Ensino médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SOUZA Ângelo. R. et. al. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005.

UFPR. PPGE. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Educação. Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Juventude: Escola e Trabalho. Sentidos e Significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio. **Transcrição do Encontro com Carlos Artexes Simões. UFPR, 2013.**

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004.

VERCELLI, Ligia de C. A. Estação Ciência: espaço educativo institucional não formal de aprendizagem. In: IV Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós Graduação da UNINOVE. **Anais...** 2011. Disponível em:<<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Encontro/24.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2014.

VOSS, Dulce M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Contextos e discursos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, janeiro/abril 2011. Disponível em:<<http://periodicos.ufpel.edu.br/>> Acesso em: 14 dez. 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2014.

ZIBAS, Dagmar Maria L. (Re)Significando a Reforma do Ensino Médio: O Discurso Oficial e os Filtros Institucionais. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar Maria L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. A Reforma do Ensino médio nos Anos de 1990: O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas. **Fundação Carlos Chagas**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005b n.28. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf> Acesso em: Abr. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1	– TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DOCUMENTO..	183
ANEXO 2	– PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR DO COLÉGIO ESTADUAL NIRLEI MEDEIROS.....	184

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DOCUMENTO

Neste ato, Eu, Sr. Elson Ribeiro, Diretor do Colégio Estadual Nirlei Medeiros, situado na Rua Antônio Bertoldi, s/n. Campo de Santana, cidade de Curitiba, estado do Paraná, AUTORIZO o uso do documento do Projeto de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador do Colégio Estadual Nirlei Medeiros.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a citação do nome do Colégio Estadual Nirlei Medeiros e o uso do documento acima mencionado, integralmente ou em parte, para fins de pesquisa, sem limite de tempo ou número de utilizações.

Esta autorização não permite a modificação do documento acima mencionado, não permitindo alterações no texto, adições, ou qualquer mudança, que altere o sentido do mesmo.

Assino a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Curitiba, 17 de fevereiro de 2014.



Elson Ribeiro
Diretor
Colégio Estadual Nirlei Medeiros



PDE Inter. 2012

PDE Inter. 2013

Principal Identificação Primeiros Passos Diagnóstico Plano Geral

Progresso de Preenchimento do Diagnóstico:

100%

NIRLEI MEDEIROS C E EF M

Código INEP: 41387279

Escola: NIRLEI MEDEIROS C E EF M

Dados da escola: Município : Curitiba, Unidade Federativa : PR, Rede : Estadual

Ano do CENSO: 2012

Jornada: 5 Horas

Turno: Diurno / Noturno

Série: 1ª série: 307, 2ª série: 220, 3ª série: 142, Total alunos: 669

Parcelas	Recursos disponíveis ProEMI	Recursos utilizados no ProEMI	Saldo no ProEMI
1ª Parcela:	R\$ 50.000,00 (Capital: R\$ 15.000,00, Custeio: R\$ 35.000,00)	R\$ 50.000,00 (Capital: R\$ 15.000,00, Custeio: R\$ 35.000,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)
2ª Parcela:	R\$ 50.000,00 (Capital: R\$ 15.000,00, Custeio: R\$ 35.000,00)	R\$ 50.000,00 (Capital: R\$ 15.000,00, Custeio: R\$ 35.000,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

Restrição no FNDE Não existem restrições para a escola

Projeto de Redesenho Curricular

Nesta etapa, o Grupo de Trabalho deverá definir, o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) atendendo às reais necessidades da unidade escolar, com foco na promoção de melhorias significativas no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo a especificidade regional e a concepção curricular implementada por sua rede de ensino.

Atenção

Condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC):

- Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
 - Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
 - Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras.
 - Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- Orientações:**
- Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de múltiplos espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
 - Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
 - Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
 - Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
 - Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
 - Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
 - Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
 - Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
 - Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
 - Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. Vamos adiante!

Macrocampo

Projeto de Redesenho Curricular

[+] Acompanhamento Pedagógico

Objetivos

Etapa 1 Conceitos elementares de Cultura
Compreendemos como Cultura e a definimos a partir do pensamento antropólogo Darcy Ribeiro, pois segundo ele, a cultura é tudo que é feito pelos homens ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. Logo, cultura é tudo que o ser humano produz, uma vez que, somos essencialmente seres culturais. Etapa 2 Conceitos elementares em tecnologia Levando em conta a definição de cultura, nós tomaremos a tecnologia como um produto de cunho cultural que produz e reproduz cultura. Pensando assim, a tecnologia é a ação humana e para isso buscaremos aplicar a utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizado possibilitando uma análise crítica sobre o uso das mídias nos meios de interação social. Etapa 3 Do Projeto Observando as mídias (televisão, internet, periódicos como jornais e revistas) buscaremos perceber quanto de nós essas mídias reproduzem e o tanto que "compramos" dela para as nossas vidas. Assim, perceberemos que a circulação de informações é estabelecida por uma mão dupla, pois fornecemos e adquirimos aquilo que se apresenta a nós por meio das mídias. Portanto, o desenvolvimento do projeto se dará pela análise de informações observadas pelos alunos, que as trarão para debates

Detalhamento da Ação

questionamentos, observação e tratamento dessas informações. Etapa 4 Todo desenvolvimento do projeto será acompanhado de perto pelo professor orientador. Assim, cabe ao professor estabelecer aos alunos os princípios básicos para a observação dando-lhes orientação em quais circunstâncias as pesquisas das mídias devem acontecer. Uma vez obtidas as informações cada professor trabalhará dentro da sua disciplina questões que se adequem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio mas não perdendo de vista a preocupação de propiciar aos educando um curso com base no redesenho do Ensino Médio. Geografia Na Geografia buscaremos refletir a produção tecnológica com a questão da globalização. Destarte, o professor orientará os seus alunos que percebam que as distâncias sofrem alterações com esse processo irreversível que é a globalização. Desse modo, na mídias serão destacadas as maneiras como a globalização se apresenta para nós e como a percebemos em nosso cotidiano. Os alunos deverão ao final da análise de propagandas e programas de televisão conceituar o que é globalização, além de trazer a luz as suas facetas benéficas e malélicas para a sociedade. História As novelas serão o enfoque na disciplina de história. Nelas se buscará compreender a construção e as mudanças de valores ao longo do tempo, assim trataremos das mudanças e permanências em nossa sociedade. Portanto, aos alunos caberá compreender que os programas de televisão, como também jornais e revistas copiam os padrões de comportamento, mas ao mesmo tempo reproduzem outros padrões que serão ou não adotados pelos indivíduos. Sendo assim questões sobre a construção de identidades serão amplamente discutidas, lembrando que identidade se forma a partir, ou melhor é sustentada pela exclusão, ou seja, por aquilo que para nós é estranho e que faz parte do outro. Assim sendo mais fácil definir o que sou, do que não sou. Matemática Jornais impressos e telejornais são utilizados na matemática. O professor da Disciplina tomará informações oferecidas pelos periódicos para tratar temas importantes para a sociedade. Tais temas serão abordados por meio de gráficos e apresentados de diversas maneiras ao aluno Sociologia Em um diálogo permanente entre a história e a sociologia, ao professor será atribuída a função de apresentar esse diálogo. Assim as aulas de Sociologia serão destacados os modelos de comportamento, como também os valores que vigoram na nossa sociedade e que são reproduzidos nas mídias. Traçando um paralelo com a realidade de nossos alunos, uma pesquisa etnográfica será feita e nela os alunos deverão apresentar situações comportamentais em que discursos, vestimentas e posturas são copiados de programas tele-visíveis e de sites

Editar/Excluir Detalhamento		Área de Conhecimento Componente curricular
-	Recursos Diversos textos e imagens extraídos de Jornais, revistas e sites. Recursos Tecnológicos Acesso à Internet Televisão Biblioteca Laboratorio de Informatica	Matemática - Matemática
		Ciências Humanas - Geografia - Sociologia - História

1 - Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)

[\[-\] Leitura e Letramento](#)

Objetivos

PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA MACROCAMPO, SERÁ UTILIZADO O LIVRO A REVOLUÇÃO DOS BICHOS DE GEORGE ORWELL. Este trabalho visa Destacar a importância da consciencia individual e do poder do conhecimento para lidar com as diferentes possibilidades; Pensar o livro literalmente e tornar os discentes capazes de construir simbologia dos personagens, das ações e dos nomes empregados no livro. Traçar um paralelo entre os personagens e o comportamento da sociedade atual. Através de paralelos entre a obra e o filme produzir em power point uma nova produção textual em forma de depoimento.

Editar/Excluir Detalhamento		Área de Conhecimento / Componente curricular
-	Pesquisa Sobre a biografia do autor. Leitura do livro. Assistir ao filme. Analise critica dos principais personagens comparando com a sociedade atual. Produção textual fazendo um paralelo entre o livro e adaptação no cinema. Repensar a organização socio p	Linguagens - Língua Portuguesa
		Ciências Humanas - Sociologia

2 - Leitura e Letramento (Obrigatório)

[\[-\] Iniciação Científica e Pesquisa](#)

Objetivos

Conteúdos Etapa 1 (1º mês) Etapa 2 (2º mês) Etapa 3 (3º mês) Etapa 4 (4º mês) Química 1º Ano Ciclo da Água – Interação entre Hidrosfera, Litosfera e Atmosfera 1. Composição da Matéria 2. Estados de Agregação 3. Densidade 4. Substância Simples/Compostas 5. Métodos de Separação de Misturas Componentes das Células 1. Modelos Atômicos 2. Tabela Periódica 3. Ligação Química Componentes das Células 1. Ligação química 2. Funções orgânicas Transformações Físicas e Químicas 1. Estudo dos gases 2. Evidências de reações químicas 3º Ano Química Ambiental 1. Funções Inorgânicas 2. Equilíbrio Químico Combustíveis Fósseis e Bioetanol 1. Ligações sigma e pi 2. Funções orgânicas (hidrocarboneto, álcool e aminas) Composição Bióticos dos Seres Vivos 1. Funções Orgânicas (Ácidos Carboxílicos, Ésteres, Éteres, Aldeídos, Cetonas, Aminas e Amidas) Dinâmica Bioquímica no Organismo 1. Equilíbrio Químico 2. Velocidade das reações químicas. 3. Reações de Oxi-redução Biologia 1º Ano Organização dos Seres Vivos 1. Teorias Evolutivas Organização dos Seres Vivos 1. Sistemas biológicos: anatomia, morfologia e fisiologia. (Componentes Abióticos) Organização dos Seres Vivos 1. Sistemas biológicos:

Editar/Excluir Detalhamento		Área de Conhecimento / Componente curricular

3 - Iniciação Científica e Pesquisa  (Obrigatório)

anatomia, morfologia e fisiologia. (componentes bióticos) Mecanismos biológicos 1. Mecanismos de desenvolvimento embriológico 3º Ano Mecanismos Biológicos 1. Dinâmica dos ecossistemas: relações entre os seres vivos e interdependência com o ambiente. Mecanismos Biológicos 1. Transmissão das características hereditárias. (DNA e RNA, estrutura e bioquímica) Mecanismos Biológicos 1. Transmissão das características hereditárias. (Leis de Mendel, crossing-over, mutações) Manipulação Genética 1. Organismos geneticamente modificados Filosofia Filosofia Política 1. Cidadania formar e/ou participativa Ética 1. Ética e moral 2. Pluralidade ética 3. Liberdade, autonomia do sujeito e necessidade de normas Filosofia Política 1. Cidadania formar e/ou participativa Ética 1. Ética e moral 2. Pluralidade ética 3. Liberdade, autonomia do sujeito e necessidade de normas Ações Pedagógicas – Sugestões Etapa 1 (1º mês) Etapa 2 (2º mês) Etapa 3 (3º mês) Etapa 4 (4º mês) Experimentação: Mudanças de Estado Físico e Mudanças de pH. Produção de modelos para o ciclo da água, chuva ácida e origem da vida. Enfatizando as características bioquímicas nas teorias de origem da vida. Discussão sobre a função do cidadão frente à poluição Construção de uma maquete representando a estrutura do DNA e do RNA, com ênfase para as interações química (intra e intermolecular) e para a importância bioquímica da estrutura. Discussão sobre ética envolvendo usos de seres clonagem Experimentação: Osmose e transporte pela membrana. Produção de modelos representacionais sobre a composição da célula e suas especificações (membrana, nucleotídeos, proteínas), estudando as interações intramoleculares na organização do corpo. Energia química no fornecimento de energia para o corpo. Discussão sobre ética envolvendo fome e miséria em relação à saúde. Experimentação: Produção de etanol a partir de levedura; Produção de modelo representacional da dinâmica bioquímica da fermentação, com ênfase nos compostos envolvidos e nas evidências e nas inovações biotecnológicas. Discussão sobre ética envolvendo usos de seres vivos em tecnologias

Editar/Excluir	Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente curricular
-	Recursos Pedagógicos • DCEs e PCNs das disciplinas envolvidas; • Livros didáticos específicos de cada disciplina; Artigos e outros textos sobre desenvolvimento sustentá	Ciências da Natureza - Biologia - Química

[+] Línguas Estrangeiras/Adicionais

4 - Línguas Estrangeiras/Adicionais 

Objetivos

Detalhamento da Ação

Não existem objetivos.

[+] Cultura Corporal

Objetivos

Detalhamento da Ação

Conteúdos e Atividades Etapa 1 Atletismo Modalidades de corridas, Corrida de velocidade, corrida com barreiras, corrida de revezamento e corrida de resistência. Etapa 2 História das Corridas Resgatar o contexto histórico das corridas desde a Grécia antiga até as corridas mais importantes na atualidade. Etapa 3 Publicidade Identificar o processo publicitário dentro do esporte com ênfase nas corridas de rua. Etapa 4 Biótipo Estudar os diferentes biótipos de atletas nas modalidades de corridas, conhecer os tipos de fibras musculares que favorecem a prática de cada modalidade específica. Etapa 5 Socialização Dentro de uma visão holística, perceber os aspectos sociais das corridas, envolvendo as questões religiosas, culturais. Etapa 6 Tempo no Percurso Aprender a calcular o tempo em cada percurso, qual a velocidade média dos atletas, elaborar estratégias ao mensurar o tempo de cada corredor. Etapa 7 Participação Estudantil Participar dos campeonatos e circuitos de corridas de rua da cidade de Curitiba, bem como realizar uma corrida na escola. AÇÕES PEDAGÓGICAS Etapa 1 As atividades serão realizadas com objetivo de ensinar as diferentes modalidades de corridas que estão inseridas no esporte atletismo, mostrando os benefícios proporcionados através de cada categoria de corrida, salientando que a atividade física regular é capaz de melhorar a qualidade de vida das pessoas, bem como a manutenção de hábitos saudáveis. Etapa 2 Os encaminhamentos por meio de vídeos, pesquisas ilustraram como as corridas eram importantes na história da humanidade, e que serviam para homenagear os deuses colocando os vencedores como heróis do seu povo. Trazendo para a atualidade como as corridas estão cada vez mais em evidência, sendo o segundo esporte mais praticado no Brasil. Etapa 3 Elaborar a publicidade para o evento esportivo, realizar pesquisa em sites, revistas especializadas na modalidade, confeccionar cartazes, filipetas, arte final para impressão serigráfica em camisetas. Etapa 4 Realizar pesquisas sobre os tipos de fibras musculares e quais são as mais recomendadas para atletas de velocidade e de resistência. Estudar as questões relacionadas ao doping nas competições e porque alguns atletas usam essas substâncias proibidas. Etapa 5 Por meio de pesquisa de campo descobrir as relações entre as corridas e a vida das pessoas que participam desta atividade, como treinam, onde treinam se

Editar/Excluir	Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente curricular
-	Recursos Pedagógicos Serão utilizados livros, textos, revistas científicas, artigos, vídeos, documentários e pesquisas, para aproximar os estudantes ao assunto abordado, despertando o interesse dos mesmos na participação nas corridas de maneira direta o	Linguagens - Língua Estrangeira Arte, Educação Física Ciências da Natureza - Física

5 - Cultura Corporal 

treinam sozinhas ou acompanhadas. Etapa 6 Utilizar cronômetro, calculadora, para aferir o tempo e realizar os cálculos necessários para saber a velocidade média de cada atleta durante o percurso. Buscar programas nainternet que auxiliem nas atividades. Etapa 7 Organizar uma corrida rústica com categorias por idade, fazer a publicidade, buscar apoio, patrocínio, realizar treinos para preparação física conhecer todos os aspectos para realização da corrida, como demarcar o percurso, monitoria, funil de chegada, marcação de tempo, distribuição de água, frutas, medalhas, realização de inscrições.

[-] Produção e Fruição das Artes

6 - Produção e Fruição das Artes 

Objetivos

Detalhamento da Ação

Não existem objetivos.

[-] Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias

7 - Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias 

Objetivos

Detalhamento da Ação

ETAPA 1: Realizar a partir de uma atividade avaliativa já desenvolvida pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e separadamente nas disciplinas de Sociologia e Física, o estímulo necessário para que os nossos educandos alcancem uma qualidade de ensino superior a que temos atualmente, percebendo a escola como espaço de socialização do conhecimento. Apresentar aos alunos autores de literatura americana e européia, tais como: Oscar Wilde – "Retrato do Dorian Gray"; William Shakespeare – "Hamlet"; Edgar Alan Poe – "Histórias Extraordinárias"; Stephen king "Insônia", Lewis Carroll – "Alice nos Pais das Maravilhas" e Antoine de Saint – Exupéry- "O Pequeno Príncipe". Analisar o contexto sociológico, político e conseqüentemente a filosofia da vida e obra desses autores, debatendo sobre os temas estudados e desenvolvendo de que forma a Física esta presente dentro das obras estudadas. Buscando analisar também as adaptações das obras nas longas metragens (filmes). Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) estaremos trabalhando a leitura, oralidade e escrita, através de leituras e discussões de contos, obras por completo e sinopses. Na disciplina de Sociologia estaremos associando essas leituras e discussões com o processo de socialização e instituições, a ideologia de cada autor analisado e de que forma a industrial cultural trabalha essas literaturas, através de adaptações e releituras das obras por outros autores. Na disciplina de Filosofia estudaremos os valores morais e princípios ideais do comportamento humano encontrados em cada época e na obediência a costumes e hábitos recebidos, buscando fundamentar as ações morais exclusivamente pela razão. Na disciplina de Física vamos analisar os seguintes conteúdos estruturantes Movimento e Eletromagnetismo em cada época apresentada nessas obras. ETAPA 2: Selecionamos uma série de atividades e propostas de encaminhamento elaboradas, tais como: leitura dos livros e análise das adaptações das obras para longas metragens (filmes); analisar o contexto social de cada época e a filosofia de cada autor; debates; relatórios; pesquisa histórica. ETAPA 3: Os alunos serão divididos em grupo após as leituras das obras e devem seguir a linha de pensamento de um autor escolhido, após os professores irão orientar os mesmos para elaboração de um roteiro, e eles devem escolher um experimento (experiência em Física) que se encaixa no contexto do livro escolhido e na época e sua abordagem na sociedade, além de relatório sobre o assunto a ser entregue. ETAPA 4: Orientar os alunos para fazerem seus próprios filmes, colocando os roteiros em prática – criando curtas metragens. E também iremos organizar uma apresentação das experiências já elaboradas pelos alunos e sua devida explicação sobre essa ideia na sociedade. Essas apresentações devem acontecer em um dia específico na escola juntamente com a sociedade.

Editar/Excluir	Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente curricular
-	RECURSOS INSTRUMENTOS E TECNOLOGICOS: Laboratório de Informática; Laboratório de Ciências; Sala de multimídia; Biblioteca; Vista a Biblioteca Pública do Paraná; Vista ao Planetário; Visita a Faculdade de Arte do Paraná; Visita a RPC TV; REFERE	Linguagens - Língua Estrangeira Arte, Educaç Física Ciências da Natureza - Física Ciências Humanas - Filosofia - Sociolog

[-] Participação Estudantil

Objetivos

Detalhamento da Ação

TÍTULO: GERAÇÃO CONSCIENTE: permitir que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. MACROCAMPO: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL ETAPA 1: Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Herbert de Souza Desenvolver e estimular a curiosidade, autonomia e a criatividade, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Esse projeto tem como objetivo uma formação para o exercício da cidadania, por meio de experiências escolares para a conscientização de toda a comunidade educacional para a necessidade de conservar e preservar os recursos naturais. A escola dentro de uma visão contemporânea busca através da educação ambiental meios para que ocorra uma

mudança comportamental no tocante ao ambiente que nos cerca. Trabalhar com os alunos a história da reciclagem na sociedade contemporânea juntamente com análise de longas metragens e documentários, a respeito do assunto. Tais como: Estamira (2005); A História das coisas (2007); Ilha das Flores (1999); A Era da Estupidez (2009); Wall-E (2008). Criar e fortalecer espaços de debate na escola sobre os problemas sociais e ambientais da comunidade e perceber como eles se relacionam com o mundo. Na disciplina de Geografia pretendesse discutir as mudanças ambientais globais a partir de quatro subtemas: ÁGUA, AR, TERRA E FOGO. Conhecer e debater os subtemas propostos e suas relações com as mudanças ambientais globais; Nas disciplinas de Filosofia e Sociologia reconhecer as responsabilidades individuais e coletivas aos temas trabalhados na disciplina de Geografia, planejar ações que contribuam para transformações de qualidade de vida na escola e na comunidade e propiciar mudanças no lugar, no país e também no mundo Na disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) análise e leitura dos contos infantil (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Pinóquio, Três Porquinhos, Cigarra e a Formiga, e, entre outros), visando às consequências e a devastação da natureza pelo homem. ETAPA 2: Selecionamos uma série de atividades e propostas de encaminhamento elaboradas, tais como: leitura dos contos infantil. Análise dos longas metragens (filmes) e documentários já citados na Etapa 1. Leitura e análise de charges sobre o meio ambiente e sustentabilidade, trabalhando a idéia de lucro e natureza. Visitas dirigidas ao Jardim Botânico, ao Museu do Lixo e ao Galpão de Reciclagem. ETAPA 3: Os alunos serão divididos em grupo após a Etapa 2 ser concluída, e deverão escolher três objetos que pretendem fazer com matérias recicláveis e que tenham utilidade para a escola (os grupos deverão entregar relatórios sobre o que pretendem desenvolver), juntamente com uma logo ou propaganda para a campanha de reciclagem que irão iniciar na escola – separação de lixo corretamente, jogar lixo no lixo e não no chão, gincana para juntar latas de alumínio e garrafas pet's para venda, organização de um desfile de moda feito com roupas recicladas para a comunidade. ETAPA 4: Orientar os alunos para a produção dos objetos e roupas recicláveis, essas apresentações devem acontecer em um dia específico na escola juntamente com a sociedade.

Editar/Excluir Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente curricular
- RECURSOS PEDAGÓGICOS: <input type="checkbox"/> 4 aparelhos de DVD com entrada USB; <input type="checkbox"/> 30 dicionários de inglês - português; <input type="checkbox"/> 2 mini sistemas com entrada USB; <input type="checkbox"/> 1 câmera fotográfica que filme em HD; <input type="checkbox"/> 1 notebook ; <input type="checkbox"/> 1 armário (pa	Linguagens - Língua Estrangeira, Educação F Ciências Humanas - Geografia - Filosofia - Sociologia

8 - Participação Estudantil

O que deseja fazer agora?

[Anterior](#) [Próximo](#) [Relatório de Itens](#)