

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAIKE CRISTINE KRETZSCHMAR RICCI

**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO
UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES
DO ENSINO MÉDIO INOVADOR**

FLORIANÓPOLIS, 2018

MAIKE CRISTINE KRETZSCHMAR RICCI

**UMA PROPOSTA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO
UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES
DO ENSINO MÉDIO INOVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Linhas de pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS

2018

R491p Ricci, Maike Cristine Kretzschmar
Uma proposta educacional em movimento: um olhar sobre os documentos orientadores do ensino médio inovador / Maike Cristine Kretzschmar Ricci. - 2018.

118 p. il. ; 29 cm

Orientador: Norberto Dallabrida

Bibliografia: p. 109-118

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Ensino médio - Currículos. 2. Documentação. 3. Escolas. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 373.19 - 20.ed.

Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

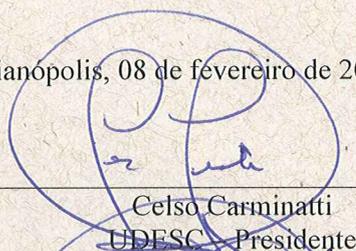
Nº
002/2018

Aos oito dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 17 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Maike Cristine Kretzschmar Ricci**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada “Uma proposta educacional em Movimento – Ensino Médio Inovador: Um Olhar sobre documentos orientadores”, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as): Celso Carminatti (presidente) – UDESC, Tânia Regina da Rocha Unglaub – UDESC e Gilvan Luiz Machado Costa - UNISUL, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, o presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação APROVADA.

Observações:

A BANCA DESTACA A QUALIDADE DO
TRABALHO E A RELEVÂNCIA PARA A
ÁREA DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA
DA EDUCAÇÃO.

Florianópolis, 08 de fevereiro de 2018.

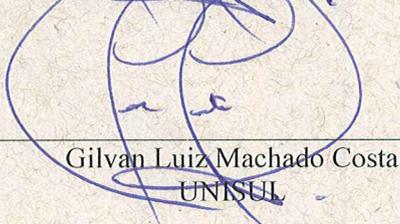


Celso Carminatti
UDESC - Presidente



Tânia Regina da Rocha Unglaub
UDESC

pl



Gilvan Luiz Machado Costa
UNISUL



Maike Cristine Kretzschmar Ricci
Mestranda

À minha ancestralidade que sustentou meu passado e permitiu-me revivê-lo, forjando os passos de minha jornada até aqui e iluminando meu horizonte. Em nome desta ancestralidade, dedico à duas mulheres que à iluminaram: Minha Avó Irma, por me ensinar como a busca incansável pelo conhecimento é uma aventura imanente ao nosso espírito, e minha Avó Hedwig, por me presentear com o exemplo de uma mulher cuja personalidade, mesclava uma força inexorável e uma sensibilidade profunda.

AGRADECIMENTOS

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

Aos meus pais Horst e Helga e juntamente com eles, ao Pai Maior, que me apresentou com duas referências basilares, que primaram por me mostrar a infinita riqueza da coragem, da responsabilidade, do conhecimento e da solidariedade, na grande aventura da vida, a partir do qual me constitui como ser humano.

Ao meu esposo Jorge, por trazer à minha vida, o diverso que me carecia e agora me completa, ao me presentear com tanto amor, expressos em filhos, noras e netos do coração.

A Anke, Elke, Horsti e Aike (meus amados irmãos), por me antecederem na ventura da vida, tornando meu caminho mais doce, seguro, terno e feliz.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, aos Professores que desvelaram um universo de conhecimentos em cada aula ministrada, e principalmente ao meu Orientador Professor Doutor Norberto Dallabrida, que me conduziu nesta jornada com dedicação, conhecimento e sabedoria, ao qual dedico notável admiração.

Às queridas amigas Roberta, Natalia, Yomara e Leticia, que tive o prazer de conhecer nesta jornada e me brindaram com momentos tão ricos e felizes, cuja parceria não me deixou esmorecer nos momentos de desânimo e cansaço.

Aos tantos e queridos amigos (as) Gilberto, Suzy, Maria Benê, Valda, Cesar, Ketrin, Viviane, Rita e Márcia, por acreditarem na minha capacidade, cujo incentivo me contribuiu para minha chegada até aqui.

À equipe da secretaria da pós-graduação, que tantas vezes me auxiliou, orientou e resolveu tantas questões burocráticas, com competência e dedicação, Gabriela, Gorete, Cristhian e Bruno.

RESUMO

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), é criado pelo Ministério da Educação em 2009, como uma política de indução para reformulação curricular e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para disseminar o referido programa, o Ministério da Educação elabora documentos orientadores, para que as escolas e os estados compreendessem o programa, sua dinâmica e seu desenvolvimento. Por meio de um sistema denominado Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), as escolas, de acordo com o programa, deveriam inserir seus projetos, avaliados pelos estados e viabilizados financeiramente pela União. Para que a implantação do programa alcançasse êxito, o Ministério da Educação emanava de tempos em tempos documentos orientadores para os envolvidos no referido programa. Eram denominados Documentos Orientadores do ProEMI, sendo a versão preliminar do primeiro documento, concluída em abril de 2009. Esta pesquisa dedica-se a analisar os documentos que abrangem o período de 2009 a 2014, num montante de cinco documentos, sendo dois em 2009 (versão preliminar e versão publicada), um documento enviado às escolas em 2011/2012, um documento em 2013 e o último analisado, emanado em 2014. A análise destes documentos baseou-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, e é complementada por relatos orais, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores de ensino médio do Ministério da Educação, responsáveis por cada momento específico do desenvolvimento do programa, fornecendo subsídios necessários para o debate teórico acerca das inspirações e contextos que mobilizaram a elaboração de cada documento. Ao pesquisar cada documento é possível perceber o desenvolvimento de uma política cuidadosamente delineada para, de um lado ouvir as escolas, e de outro, oferecer subsídios, por meio de prescrições para o desenvolvimento do programa, às escolas. É possível observar, ao longo da pesquisa, o canal de diálogo que vai se constituindo entre as instituições educacionais envolvidas, em cada documento orientador, percebendo as vozes, anseios, dificuldades das escolas, subsumidas no interior das prescrições.

Palavras-Chave: Programa Ensino Médio Inovador. Documento orientador. Ciclo de políticas. Inovação. Currículo.

ABSTRACT

The Innovative Higher Education Program (ProEMI) was created by the Ministry of Education in 2009 as an induction policy for curriculum reformulation and implementation of the National Curricular Guidelines for Secondary Education. In order to disseminate this program, the Ministry of Education prepares guidelines for schools and states to understand the program, its dynamics and its development. Through a system called Monitoring, Execution and Control Integrated system of the Ministry of Education (SIMEC), schools, according to the program, should insert their projects, evaluated by the states and made financially viable by the Union. In order to obtain success in the implementation of the program, The Ministry of Education issued, from time to time, guidance documents for those involved in this program. They were called the ProEMI Guidance Documents and the preliminary version of the first documents was completed in April 2009. This research is dedicated to analyze the documents covering the period from 2009 to 2014, with five documents, two in 2009 (preliminary and published version), one document sent to schools in 2011/2012, one in 2013 and the last one analyzed and published in 2014. The analysis of these documents was based on Stephen Ball's Policy Cycle approach and complemented through oral reports obtained through semi-structured interviews with the secondary education coordinators of the Ministry of Education responsible for each specific moment of program development. This provided the necessary theoretical input regarding the inspirations and contexts that mobilized the elaboration of each document. By analyzing each document, it is possible to see the development of a carefully designed policy to listen to schools on the one hand and, on the other, to offer subsidies for the development of the program to schools through prescriptions. It is possible to observe the communication channel that is being formed between the educational institutions involved, through each guiding document perceiving the voices, desires, difficulties of the schools, subsumed under the prescriptions.

Keywords: Innovative High School Program. Guiding document. Policy cycle. Innovation. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
CP	Conselho Pleno
CEB	Comissão de Educação Básica
CONSED	Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DIB	Banco Interamericano de Desenvolvimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PRC	Projeto de reestruturação Curricular
PAP	Plano de Ações Pedagógicas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Programa Mais Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação Interativo
PDEINTERATIVO	Programa de Desenvolvimento da Educação Interativo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SEDUCS	Secretarias Estaduais de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. PRIMEIRO MOMENTO: INOVAÇÃO FLEXÍVEL NO ENSINO MÉDIO: O ENSINO MÉDIO INOVADOR DE 2009 A 2011	41
2.1 O DOCUMENTO ORIENTADOR DE 2009 – VERSÃO PRELIMINAR.....	49
2.2 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2009 – VERSÃO PUBLICADA.....	64
3. SEGUNDO MOMENTO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS MACROCAMPOS: O ENSINO MÉDIO INOVADOR DE 2011 A 2014	75
3.1 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2011/2012	77
3.2 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2013.....	87
3.3 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2014.....	96
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	109

1. INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Médio Inovador, criado pelo Ministério da Educação em 2009, apresenta-se como uma resposta ao discurso propalado em todo o país, com relação a crise do ensino médio. A crise a que me refiro, pautou-se nos índices educacionais apresentados na época, como resultado dos sistemas de avaliação, entre os quais o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Segundo KRAWCZYK¹ (2014, p.1)

O Ensino Médio está em crise no mundo inteiro. Até os anos 90, apenas 16% dos jovens brasileiros estavam no Ensino Médio e não havia tanto ruído com relação a isso. Ele se torna socialmente um problema, isto é, diferentes setores começam a falar em crise, a partir dos anos 1990 e principalmente dos anos 2000. Esse discurso gera um espaço enorme para essas soluções práticas, rápidas, porque queremos resolver a crise já. E quem já tem uma proposta pronta? O empresariado. Porque eles pegam o projeto de gestão de uma empresa e transportam para a educação. Não porque tenham uma proposta pronta e elaborada para a educação. Não é isso. Há um pressuposto de que existe um acúmulo de conhecimento e experiência que pode ser transposto para outras instituições, neste caso, a escolar. Se deu certo numa empresa, por que não dará certo em uma escola?

Frente a isso, era crucial, que o Ministério da Educação oferecesse uma pauta para o ensino médio, de forma emergencial, revertendo o quadro caótico que se apresentava perante a sociedade brasileira. Todavia, ao me debruçar na breve história do ensino médio brasileiro, observo que este discurso é corrente há mais de 70 anos no Brasil, pois esta crise é também utilizada como justificativa para a implantação de proposições, projetos e programas que antecederam o referido programa, cujas memórias foram esquecidas, como as experiências inovadoras, realizadas por meio das Classes Secundárias Experimentais (décadas de 1950 e 1960) e dos Ginásios Vocacionais (1961-1970). O termo experiências inovadoras a que me refiro neste trabalho, pauta-se no conceito de inovar apresentado no Parecer CNE/CP Nº 11/2009, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, que cria o Programa Ensino Médio Inovador, como uma Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Este Parecer faz alusão ao conceito de inovar, apresentado pela Professora Maria do Pilar², que assim expressou o sentido dessa proposta para o Ensino Médio Inovador, o qual foi levado em consideração pelo Relator do Parecer, Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

¹ Entrevista realizada pelo Observatório da Juventude, com a Profa. Nora Krawczyk e publicada no site do referido observatório em 24 jun 2014

² Este conceito foi apresentado pela Professora Maria do Pilar – Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação/2009 e membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, quando apresentou o Programa Ensino Médio Inovador na abertura da Audiência Pública Nacional, citando Martha Gabriel, expressou o sentido dessa proposta para o Ensino Médio Inovador.

Com base neste conceito, compreendo as duas experiências como inovadoras.

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas ideias 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 ideias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta. (BRASIL, 2009, p.07)

Da mesma forma, as Classes experimentais implantadas na década de 1950 pautaram-se na necessidade de promover mudanças significativas na educação secundária, tornando os conhecimentos significativos, por meio dos estudos do meio e outras atividades práticas, voltadas a contextualização, aproximando o estudante da realidade que o cercava e constituíram-se como experiências de ensino onde deveriam ser colocadas em práticas as inovações pedagógicas pretendidas para o Ensino Secundário Brasileiro (VIEIRA, 2015).

Com o intuito de ensaiar novas práticas para o Ensino secundário brasileiro, autoriza-se, em 02 de janeiro de 1959, via expedição da Portaria nº1 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o funcionamento das Classes Experimentais. Essas Classes teriam por objetivo a criação de oportunidades pontuais de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como novos tipos de matrizes curriculares – experiências estas que depois de avaliadas, seriam expandidas. (VIEIRA, 2015. P.40)

É promulgada então a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – (doravante denominada LDB/61), trazendo modificações consideráveis no sistema educacional brasileiro,

Em relação ao Ensino Secundário, a LDB provocou transformações expressivas no sistema de ensino, possibilitando uma descentralização e flexibilização na educação e quebrando o predomínio de caráter humanista ao implantar uma cultura técnico-científica. Com a implementação desta nova Lei, o ensino secundário e o ensino técnico-profissional foram agrupados, compondo uma nova organização denominada Ensino Médio, com duração de sete anos e dividida conforme a estrutura organizacional vigente anteriormente, compreendendo dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos. (MESURAM, VIEIRA e DALLABRIDA 2013, p.7)

Com esta reforma trazida pela nova LDB/61, a concepção conservadora e de viés humanista proposta por Gustavo Capanema cai por terra, e surge então o Ensino Médio. Segundo Nosella (2011 p.1045) “Inúmeras foram as tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas, quer no âmbito da integração dos currículos. A LDB/61 foi um marco, pois possibilitou aos diplomados das escolas técnicas o ingresso no ensino superior”. Além disso, o movimento

provocado pelas Classes Experimentais suscitou reflexões por parte dos legisladores da Primeira LDB/61, a ponto de, segundo Vieira (2015, p.112 apud CONTIER, 1967, p.327)

(...) “incorporarem ao texto geral alguns princípios gerais das classes experimentais, através do art.104”, de forma a tornar possível “a instituição de um sistema educativo que atendesse as necessidades reais do processo de desenvolvimento do país mediante a criação de cursos e escolas modernas nos distintos níveis de ensino”.

É inegável a repercussão positiva e a influência que as Classes experimentais produziram sobre os legisladores na LDB/61, basta que nos debruçemos sobre o Art. 104, que traz em sua redação a livre permissão para a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, sendo necessária para seu funcionamento a aprovação do então Conselho Federal de Educação.

Neste período, com a promulgação da LDB/61, consolidam-se as possibilidades de se estabelecerem escolas experimentais com propostas curriculares e metodológicas diferenciadas. É na esteira desta legislação que surge em São Paulo, nova proposta experimental denominada Ginásios Vocacionais, que segundo Vieira (2015), caracteriza-se como um desdobramento das Classes Experimentais Secundárias. Estes, tanto quanto as Classes Secundárias Experimentais, também compunham um currículo inovador para os termos do Ensino Secundário, apresentando perspectiva similar, considerando que as pessoas envolvidas no primeiro movimento (Classes Secundárias Experimentais), também tinham certa participação no segundo, e traziam consigo a experiência acumulada.

Estas invenções renovadoras têm como pano de fundo o debate que circulou entorno da contraposição da reestruturação dada pela Reforma Capanema ao Ensino Secundário, esta sedimentada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Lei que dividiu este nível de ensino em dois ciclos, a saber: ginásial, em quatro anos, e o colegial, em três anos, sendo este último subdividido em clássico (estudo da filosofia e letras antigas) e em científico (estudo das ciências), tornando-se obrigatório o ensino de Latim nos anos do ginásial. Reforma caracterizada como “tradicional, elitista, extensa e de caráter humanista”, visíveis no currículo “excessivamente” literário e descolado da realidade dos alunos, gerando altos índices de evasão estudantil, sobretudo apenas um sexto terminava o terceiro colegial. (OLIVEIRA, 2016. p.1)

Na contramão destas experiências, é criada a Lei nº 5692/71, (BRASIL 1971), que traz em seu bojo reforma significativa para o ensino secundário, indicando como justificativa a necessidade de vencer a crise instalada neste nível de ensino, relacionando-o como ferramenta necessária para o desenvolvimento do país, voltando-o desta forma, às demandas do mercado de trabalho.

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. (NOSELLA, 2011 p.1056)

A Reforma prevê a profissionalização do agora Ensino de 2º grau, considerando que, de acordo com a nova legislação, o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário são substituídos pelo ensino de primeiro grau, e o segundo ciclo do ensino secundário é substituído pelo ensino de 2º grau. Porém o ensino de 1º grau passa a ter a duração de oito anos letivos, e o ensino de 2º grau, passa a ter a duração de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação fixada pelo Conselho Federal de Educação, determinando assim, além do núcleo comum, mais uma carga horária mínima a ser exigida de acordo com cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, para todos os alunos e todas as escolas indiscriminadamente. Porém sob o disfarce da profissionalização, mesmo com corpo docente habilitado para educação geral, as escolas funcionavam precariamente, pois além das condições materiais necessárias para o bom desenvolvimento dos cursos, também faltavam professores qualificados para atuarem nas áreas profissionais, visto que todas as escolas obrigatoriamente passaram a oferecer o ensino de 2º grau profissionalizante, provocando uma demanda excessiva destes profissionais. Mas em 18 de outubro de 1982 é criada a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982) que altera diversos dispositivos da Lei nº 5692, sobretudo no que concerne ao ensino profissionalizante, tornando-o optativo, mantendo, porém uma vaga “preparação para o trabalho”, cujo objetivo era inserir o jovem no mundo do trabalho através de conhecimentos teóricos e práticos, legitimando uma situação preexistente, tendo de um lado o ensino profissionalizante, e de outro, a educação geral preparatória para a educação superior, reafirmando uma sociedade pautada na divisão de classes.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, é sancionada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), doravante denominada LDBEN.

Durante seu processo de tramitação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocou forte embate entre as distintas concepções educacionais pautadas em projetos antagônicos de sociedade e de educação, vindo a receber quase mil emendas de parlamentares afiliados a diversos partidos políticos, assim como também foram apreciadas sete propostas de substituição completa do projeto original, além de outros projetos relacionados a temas correlatos. O projeto de LDB, construído pelos educadores, apresentava uma ideologia contrária às políticas que deveriam ser executadas pelo governo federal. (COELHO, 2012, p.76)

Apesar de traçar um percurso controvertido, esta nova LDBEN, traz mudanças relativas, como a composição da educação básica em três etapas, incluindo a educação infantil como primeira etapa, o ensino fundamental com séries iniciais e finais, como segunda etapa e o ensino médio, como terceira etapa. Tendo Darcy Ribeiro como relator, a LDBEN traz avanços significativos como a gestão democrática do ensino público, a organização curricular composta por núcleo comum e parte diversificada, compreendendo esta parte diversificada como o espaço curricular para garantir a contextualização regional, e prevê também a criação de um Plano Nacional de Educação.

Neste movimento de idas e vindas da legislação educacional brasileira, é possível perceber que a crise contemporânea instalada no ensino médio, arrasta-se há muito tempo no Brasil, e ao analisar as determinações que regem o ensino público brasileiro, sobretudo o ensino médio, foco desta investigação, me deparo com um panorama impregnado de regulamentações que orientam e determinam os encaminhamentos que as unidades da federação devem seguir com relação ao atendimento do Ensino Médio no Brasil. Digo isso com base em breve análise das legislações emanadas nos últimos 20 anos, tomando como origem o estabelecimento da LDBEN/96 seguida dois anos depois pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lançadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que apresenta novamente uma perspectiva de currículo flexível e educação integral,

sob o pressuposto da necessidade do Ensino Médio ser capaz de preparar para a vida, enfatizando um currículo flexível que visava o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a poderem adaptar-se às incertezas do mundo atual (NOGARA JUNIOR, 2015 p.25).

Na sequência desta legislação é aprovado o Plano Nacional de Educação 2001 – 2010, indicado na LDBEN/96, cuja atenção dedicada ao ensino médio, pauta-se prioritariamente na expansão do atendimento “como um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001 p.22). Para que esta expansão fosse possível, era necessário que o Ministério da Educação dispusesse de recursos a serem repassados aos Estados, visto que nestes não havia lastro financeiro para garantir a referida expansão. Desta forma, o Congresso Nacional aprova a Emenda Constitucional nº53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), dando nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, alterando, entre outras questões, a obrigatoriedade da assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os cinco anos em creches e pré-escolas, como também,

garante à educação básica pública fonte adicional de financiamento, estendendo à toda a educação básica os recursos advindos da contribuição social do salário-educação. Aprovada a Emenda é criado então, por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, em substituição ao Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Esta lei vem a ser regulamentada pelo Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), que normatiza então as formas de organização acerca dos valores aluno/ano de cada etapa da educação básica. Isto significou um grande salto para o ensino médio público no Brasil, que passa a ser reconhecido, em termos de financiamento, efetivamente como última etapa da educação básica.

Na esteira desta nova possibilidade de financiamento da educação básica, é promulgada a Emenda Constitucional nº 059 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares do FNDE para todas as etapas da educação básica. Convém lembrar que esta obrigatoriedade do ensino de quatro aos dezessete anos, somente passa a vigorar a partir da promulgação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). A luz destas novas legislações o Ministério da Educação encaminha para aprovação do Conselho Nacional de Educação as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas por meio da Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Estas diretrizes permitem a flexibilidade curricular, retomam a formação integral, além de organizar o currículo obrigatoriamente pelas quatro áreas do conhecimento, as quais linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, e afirma o conceito de trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio metodológico e os direitos humanos como princípio norteador de toda e qualquer ação pedagógica e curricular.

É também durante este período que ocorrem em todo o país, as conferências municipais e estaduais de educação, que culminam na Conferência Nacional de Educação e no novo Plano Nacional de Educação³, (<http://pne.mec.gov.br>) aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014) que, propõe ao ensino médio a universalização de seu atendimento, tendo como meta 85% durante a vigência do referido Plano, ou seja, até 2024. Entre outras demandas do Plano Nacional de Educação, está a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>)

apresentada pelo Ministério da Educação, que em sua terceira versão, traz o conceito de que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2016 p.7)

Este movimento para elaboração da Base Nacional Comum Curricular dá-se a partir da composição de um grupo de educadores, organizados pelo Ministério da Educação, cujo documento síntese, foi publicado em plataforma virtual para participação dos educadores de todo o país durante determinado período. A forma de participação oferecida aos educadores, pelo MEC, foi questionada por muitas instituições educacionais país afora, que apontavam limitações no processo. Em paralelo a este movimento, circulava no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, que pretendia alterar novamente a LDB, no que diz respeito à organização curricular do ensino médio, como também a ampliação progressiva da jornada escolar. Foram realizadas audiências públicas em todos os Estados da federação, como também na Câmara dos Deputados, com ampla participação das instituições que representam o meio educacional brasileiro. Porém, enquanto estas discussões ainda ocorriam no Congresso, o Palácio do Planalto lança a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), altera novamente a LDBEN, passando para mil e quatrocentos horas a carga horária escolar mínima para o ensino médio, instituindo uma política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, como também mudanças em seu currículo. Esta Medida Provisória entra em vigor por meio da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que se de um lado propõe a ampliação da carga horária escolar, de outro, em seu Artigo 36, estabelece um currículo por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, contemplando cinco possibilidades de escolha aos estudantes, quais sejam: a) linguagens; b) matemática; c) Ciências da natureza; d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica profissional.

Nesta breve análise, foram apontadas somente as legislações sancionadas e promulgadas ao longo dos últimos vinte anos. Não entrei sequer no mérito dos diversos programas lançados para o ensino médio, como PROEM, PROMED, PRODEB, EMIEP,

entre outros⁴. O PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio teve como objetivo “aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema público de ensino médio e fortalecer a capacidade gerencial nos âmbitos local, regional e estadual (...)”, que acabou sendo implantado somente no Estado do Paraná, e teve a duração de 10 anos (1998 a 2007). O PROMED⁵ - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio tinha como objetivo apoiar a promoção da reforma e expansão do Ensino Médio, melhorando sua qualidade e grau de cobertura, alcançando com isso maior equidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País. Segundo Menezes (2001) este Programa, também chamado Projeto Escola Jovem, tratava-se de uma iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação do Ministério da Educação, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo era melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantindo maior acesso, e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento econômico e social do País. Criado em 1997, o PROMED fornecia recursos que se destinavam à execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores de necessidades especiais. Ou seja, era um projeto que se voltava à infraestrutura da escola, cuja arquitetura, deveria promover uma identificação com a juventude. Implantado em praticamente todos os Estados do país, previa repasse de recursos aos Estados, porém, este repasse se dava de forma diferenciada, pois enquanto os estados do sul, sudeste e centro-oeste deveriam comparecer com 50% de contrapartida, os estados do norte e nordeste, eram desobrigados desta, o que os classificava no subprojeto denominado “Alvorada”. Segundo Borba (2011, p.127)

O Governo Federal criou, em 2000, o Projeto Alvorada, articulando ações entre ministérios, dentre outros da Educação, da Previdência e Assistência Social, da Integração Nacional, da Saúde, do Esporte e Turismo, do Desenvolvimento Agrário e de Minas e Energia. O projeto financiou ações em nível estadual visando à redução das desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida da população dos estados que apresentavam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,536. Foram quatorze os estados que receberam recursos: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins. O objetivo do Projeto Alvorada foi desenvolver ações focalizadas em praticamente todas as áreas sociais.

Apesar destes programas, o recurso voltado a ações para o desenvolvimento do ensino

⁴ Estes Programas podem ser aprofundados em NOGARA JUNIOR (2015), indicado nas referências bibliográficas.

⁵ Promed - <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3144-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-23-de-28-de-maio-de-2007>

Médio público não era suficiente. Em 2005 havia em tramitação no Congresso Nacional proposta de emenda constitucional, que criaria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiria o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Enquanto se aguardava a aprovação do referido fundo, o que somente ocorreu em 2007, o Governo Federal acenava com outro Programa denominado PRODEB⁶ - Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (BRASIL, 2005), cujo objetivo era atender, de forma emergencial, as demandas das redes públicas estaduais,

(...) o 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. (JAKIMIU, 2014 p.46)

Este Programa repassou aos Estados da Federação o montante de R\$ 1 bilhão de reais distribuídos em três anos (2005, 2006 e 2007) e investiu recursos para a melhoria das escolas de Ensino Médio estaduais do país, tendo como objetivo, garantir apoio às escolas estaduais, melhorando a qualidade e promovendo a expansão do ensino médio e de programas voltados à formação continuada de professores e Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Retomando alguns pontos centrais desta análise, reporto-me novamente a LDBEN que, ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Desta forma trata de reconhecê-lo como uma parte da escolarização básica, e de acordo com o artigo 35 da LDBEN (BRASIL, 1996, p.12), estabelece como finalidades do Ensino Médio:

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

As disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo

⁶Prodeb - <http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=214:noticias&id=6458:sp-1329050199>

histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos.

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineadas nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da LDBEN em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa final da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. Como já visto anteriormente, é somente a partir da promulgação da Lei nº12.796 de 2013, que as instituições educacionais de todo o país passam a se reorganizar para atender as crianças dos 4 aos dezessete anos, todavia, sabe-se que em 2015, a taxa de matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio chegou no máximo a 62,7%, segundo dados fornecidos pelo OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação⁷.

A Constituição Federal de 1988 assegura que todo cidadão tem o direito do acesso à escola. A Meta 3 do Plano Nacional de Educação, em vigência desde 2014, busca garantir esse direito e estabelece que todos os jovens de 15 a 17 anos devem estar na escola em 2016. Segundo o indicador calculado pelo Todos Pela Educação, a partir dos dados da PNAD/IBGE, a taxa de atendimento não apresentou um crescimento constante, apesar de a porcentagem ter aumentado nos últimos 10 anos. Em 2015 a média nacional atingiu a marca de 84,3%, ou seja, em números absolutos, aproximadamente 8,3 milhões de jovens estavam na escola e pouco mais de 1,5 milhão de alunos estavam fora do sistema educacional. A taxa de atendimento oscilou durante os últimos anos. De 2009 a 2013, a taxa teve um crescimento de 0,9 pontos percentuais, e no ano seguinte (de 2013 a 2014), diminuiu em 0,7 pontos. Em 2015, houve uma recuperação e a taxa cresceu 1,7 pontos. Desse modo, o ritmo irregular da taxa de atendimento para jovens de 15 a 17 anos revela que, se mantivermos esse comportamento, a Meta não deverá ser cumprida em 2016. (OPNE, 2017, meta 3)

A LDBEN determina ainda em seu art. 10, Inciso VI que compete aos Estados assegurarem com prioridade o atendimento ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também a Emenda Constitucional Nº 59/2009 de 12 de Novembro de 2012 (BRASIL, 2012), apresentam alterações significativas com relação à expansão e a obrigatoriedade do ensino público no Brasil, como também a organização curricular, que culminam com a aprovação do Plano Nacional de Educação, que incumbe a União e Estados novas determinações quanto ao ensino médio, para os próximos dez anos.

Até aqui foram apresentadas legislações e reivindicações para o ensino médio, somente dos últimos vinte anos, mas se nos debruçamos rapidamente a documentos

⁷ Estes dados podem ser encontrados no endereço: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-m%C3%A9dio/indicadores>

institucionais relacionados ao ensino médio, secundário e de 2º grau, nominados em décadas passadas (1950 – 1970), será possível observar que as divergências quanto a organização do ensino médio são históricas. No período citado, havia, de um lado, documentos que apontavam reiteradamente, como um desafio do ensino secundário, a emergência na superação do dualismo existente entre propedêutico e profissionalizante, e de outro lado, paralelamente, neste mesmo período, Conferências Internacionais de Instrução Pública, que divulgavam as recomendações da UNESCO para a educação mundial, com o propósito de elaborar orientações de interesses comuns aos países participantes, apontavam como uma das principais recomendações, a diversificação da educação secundária (ROSA, 2014,p.31). E aproximadamente cinquenta anos depois, temos de um lado, promulgadas diretrizes curriculares para o ensino médio, que orientam para um currículo diversificado, porém garantindo como obrigatórias todas as áreas do conhecimento, com foco na formação integral pautadas nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e de outro a possibilidade da integração do currículo com a educação profissional, ou seja, mantém-se a dualidade instalada historicamente no ensino médio.

Como membro do Fórum Nacional de Ensino Médio nas últimas décadas, acompanhando desta forma, todos estes movimentos e regulamentações com relação ao ensino médio no estado e no país, fui instigada a buscar respostas a questões que me intrigam, relativas às proposições realizadas com vistas a melhoria do ensino médio público brasileiro. Uma destas proposições relaciona-se ao Programa Ensino médio Inovador, empreendido pelo Ministério da Educação, com o intuito de inovar o ensino médio. Convém lembrar que o conceito relacionado a Inovação/Inovar, e que vai permear esta pesquisa, já foi apresentado anteriormente, na página acima, quando da abordagem acerca das Classes Secundárias Experimentais, mas podemos acrescentar a este conceito, a polissemia existente no mesmo, que remete a uma ideia de vanguarda, uma renovação de algo que precisa se reinventar. E neste caso o ensino médio brasileiro também apresenta estas demandas, ele precisa efetivamente se reinventar, para promover um diálogo com esta juventude do século XXI, que o frequenta.

Segundo o documento orientador do PROEMI (2009a), o eixo motivador para a criação de um Programa voltado ao redesenho curricular do ensino médio foi, o alarmante resultado relativo à evasão escolar. Segundo a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, o Programa foi instituído com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional, “com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da

leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009 p.52). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2009, o Ministério da Educação apresenta como justificativa para a criação do referido programa, que “após 12 anos da LDBEN, ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes” (BRASIL. 2009 p.11). Além disto, o MEC ainda apresenta na justificativa, dados, tabelas e gráficos, que demonstram a problemática do ensino médio no país, com relação a evasão, reprovação e abandono. Indica que, apesar da implantação do programa Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, no ensino médio não profissionalizante (que corresponde a mais de 90% das matrículas), ainda prevalece uma lacuna com relação a programas consistentes, principalmente, no que se refere a inovações curriculares. Existem diversos fatores que provocam esta evasão, entre os quais, a ausência de um sentimento de pertencimento do jovem com aquele espaço de conhecimento, a formação dos professores, sobretudo no que diz respeito a conhecimentos específicos relacionados da adolescência, a composição dos materiais pedagógicos, a distância das pesquisas, vivências, experimentações e tecnologias nas práticas escolares, os tempos e espaços escolares engessados, a gestão da escola, que nada dialogam com o jovem do século XXI. Além disso, os estudantes de ensino médio, quando interrogados sobre como veem o ensino médio, respondem sem pestanejar que, se por um lado, gostam de estarem na escola, considerando-a um espaço de interações, relações e em alguns casos, proteção, por outro lado, não gostam de estar em sala de aula estudando com este modelo disciplinar e fragmentado que se apresenta o ensino médio atual. Pesquisa publicada pelo Observatório da Juventude – UFMG⁸, apontou que

(...) uma das grandes contradições vivenciadas por esses jovens entrevistados reside no fato de que, apesar da vitalidade de tais promessas nos imaginários dos professores, dos próprios jovens e de seus familiares, eles continuam, geração após geração, privados de uma escolarização que possibilite o usufruto concreto dessas promessas da modernidade e/ou favoreça a aquisição de uma consciência de direitos que lhes possibilite perceber que as condições em que estão imersos se configuram em uma grave violação dos direitos fundamentais garantidos tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. (DAYRELL, 2016 p.421)

⁸ Pesquisa denominada *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*, que teve como foco experiências narradas pelos jovens adolescentes, em entrevistas realizadas durante o período de 2012 e 2013, nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. Artigos referentes podem ser encontrados nas referências bibliográficas.

Artigo publicado por Souza e Carminati (2013, p.2) faz uma breve análise sobre a história do conceito de juventude no Brasil e destaca como a sociedade, por meio das políticas de escolarização, foi induzindo os caminhos desta juventude.

Vivemos em uma sociedade escolarizada que cada vez mais se inscreve nos valores da educação formal cujos degraus dizem respeito a uma constituição da vida pela via do trabalho e pela via da organização social pela educação. A educação básica oferecida no período criou ao longo de seu processo uma dupla formação entre escola pública voltada para os filhos das classes empobrecidas e uma escola privada voltada para os filhos das elites. Notadamente os filhos das elites tem galgado os melhores postos e vem recebendo as melhores remunerações. A conclusão dos estudos desde nível de ensino conforme dados gerais divulgados é que apenas 1/3 dos jovens que estudam em escolas públicas conseguem concluir estes estudos, sendo os demais 2/3 excluídos do sistema de ensino ou absorvidos pelo mercado de trabalho, sem contarmos é claro, que nas piores posições ou ocupações e remunerações salariais.

Desta forma, o Ministério da Educação viu-se obrigado a dar respostas por meio de um programa federal, denominado Ensino Médio Inovador - PROEMI, com o intuito de promover uma escola mais voltada aos anseios da juventude, que permita a constituição de um sentimento de pertencimento de cada estudante àquele espaço, com a possibilidade de realização e organização de um currículo flexível, por meio de um redesenho curricular elaborado pela própria escola, com tempos e espaços escolares adequados ao que se propõe em termos de currículo e proposta pedagógica, como também, horários para planejamento coletivo, atendimento aos alunos e pais, etc.

O referido Programa nasceu em 2009 sob a égide da permanência do jovem na escola, confirmando que o maior desafio dos gestores educacionais não está somente no acesso, mas principalmente na garantia da permanência e, mais ainda, que ele esteja na escola por interesse e por compreensão da importância do que aprende, de forma que a escola seja um espaço que o aproxime do conhecimento e do hábito de estudar, e não, que o afaste desta possibilidade. É necessário que o jovem se identifique e se reconheça neste espaço de aprendizagem, e, sobretudo, que este espaço lhe permita apropriar-se dos conhecimentos. Para tal, o programa pauta-se em inovações curriculares, permitindo as escolas ousarem possibilidades diversas de organização curricular, seguindo, obviamente as prescrições do documento orientador emanado pelo MEC. Todavia, este programa apresenta peculiaridades acerca dos documentos orientadores prescritos, pois, no período de 06 anos, considerados nesta pesquisa, foram emitidos a população educacional, cinco documentos orientadores, sendo que dois documentos orientadores pertencem a um grupo gestor no Ministério da Educação que se manteve a frente da Coordenação do Ensino Médio de 2009 a 2011, e os

outros três documentos orientadores, pertencem a outro grupo gestor, oriundo da transição ministerial ocorrida naquele período, e que se manteve durante o período 2011 a 2014.

Segundo Lopes (2006, p.38)

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos - governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações -, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Analisar os documentos do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, implica em considerar os contextos onde estes se constituíram, e detectar em seus textos, as influências, mais ou menos legítimas, que deixam transparecer as disputas e compromissos estabelecidos. Esta pesquisa não pretende fazer uma análise de discurso, mas dedica-se a analisar os documentos orientadores do ProEMI, com o objetivo de apurar definições e posições de determinados grupos que tenham relação com o contexto de influência, compreendendo desta forma a política a ser induzida por meio do referido programa.

O caminho empreendido para organização da pesquisa e para atingir os objetivos propostos, baseia-se na construção de um corpus documental que integra a pesquisa documental acerca das produções relacionadas ao Programa denominado PROEMI, implantado pelo Ministério da Educação a partir de 2009. Estas produções contribuirão com a análise dos cinco documentos orientadores produzidos e distribuídos às gestões estaduais, foco principal desta pesquisa, que ainda, contarão com a interpretação e percepção das entrevistas realizadas com os gestores da Coordenação de Ensino Médio do Ministério da Educação, durante o recorte temporal estabelecido.

Enquanto delineamento metodológico, a presente pesquisa adota os moldes de pesquisa documental, sendo que a base empírica está demarcada pelos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, conforme segue:

- a) Ensino Médio Inovador: documento orientador; (BRASIL, 2009 versão preliminar)
- b) Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador; (BRASIL, 2009 versão publicada).
- c) Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador; (BRASIL, 2011).
- d) Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador; (BRASIL, 2013).
- e) Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador; (BRASIL, 2014).

Para realização do estado da arte, procedeu-se a busca a partir do banco de teses e

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁹, verificando os artigos produzidos acerca do tema em questão, foi realizada busca por meio do site da Scientific Electronic Library Online. A partir deste universo de possibilidades, foi utilizado o descritor “Ensino Médio Inovador”. Numa primeira busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o descritor “Ensino Médio Inovador” para produções no Brasil, originou um universo de 96 trabalhos, produzidos durante o período de 2009 a 2017 que versavam especificamente sobre o Ensino Médio Inovador, sendo 66 pesquisas de mestrado e 16 teses de doutorado. Estas pesquisas distribuíam-se

Quadro 1 - Produção de Teses e Dissertações sobre ensino médio inovador nos Estados e Regiões da Federação (1998-2011)

ESTADO DA ARTE - ESCRITOR ENSINO MEDIO INOVADOR									
Dissertação de Mestrado sobre o Tema Ensino Médio Inovador									
FONTES: Banco de Teses CAPES, UFSC, UDESC, SCIELO									
Período Pesquisado 2010 a 2017									
Região	Estado	Universidade	Artigos	TCC	Dissertação	Tese	Total	Total Estado	Total Região
REGIÃO SUL	Paraná	UFPR	2		4	2	8	11	21
		UEL			1		1		
		UNIOESTE PR	2				2		
	Santa Catarina	UDESC	1				1	6	
		UFSC			2		2		
		UNIARP	1				1		
		UNIVILLE	1				1		
		UNISUL	1				1		
	Rio Grande do Sul	UCS	1		1		2	4	
		URGS	1				1		
UFSM			1			1			
REGIÃO SUDESTE	São Paulo	UFSCAR	2				2	5	
		USP	1		1		2		
		UNESP				1	1		
	Rio de Janeiro	UFRJ	1				1	2	
		UFFRJ	1				1		
	Espirito Santo	UFES			1		1	1	
	Minas Gerais	UFJF			4		4	4	

⁹ O banco de teses da Capes disponibilizou as pesquisas realizadas a partir de 2009, e os dados foram acessados pelo endereço eletrônico: < [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

CENTRO-OESTE	MG do Sul	UFMG	1				1	1	5
	Goiás	UFG	1			1	2	2	
	Brasília	UNB				2	2	2	
NORDESTE	Rio Grande Norte	UERN	3				3	6	8
		UFRN	2			1	3		
	Pernambuco	UFRPE	1				1	1	
	Paraíba	UEPB	1				1	1	
NORTE	Pará	UFP	1				1	1	1
Total			25	1	14	7	47	47	47

entre as áreas de Educação, Ciências Humanas, Multidisciplinar, Ensino de Ciências e Matemática, Letras, Gestão da Avaliação da Educação Pública, sendo predominantes na área da Educação. A revisão demonstrou também que a maior quantidade de dissertações e teses foram realizadas na região sul e sudeste do Brasil. Na região sul, predominantemente pelo Estado do Paraná por meio da Universidade Federal do Paraná, seguido pelo estado de Santa Catarina, com trabalhos produzidos em cinco universidades. Na região sudeste, os trabalhos foram produzidos predominantemente pelo Estado de Minas Gerais, por meio da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dos demais estados que apresentaram trabalhos, destacam-se ainda o estado do Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Quanto a produção e publicação de artigos em periódicos, foram realizadas buscas no Scientific Electronic Library Online, como também no Portal de Periódicos da CAPES, com o Descritor “Ensino Médio Inovador” e feito o cruzamento das que não se repetiam, resultando um total de 69 artigos, que versavam especificamente sobre Ensino Médio Inovador, majoritariamente na área de educação. Novamente a região Sul destacou-se pela predominância de produções, sendo que os estados do Paraná e Santa Catarina igualaram no número de produções de artigos.

A partir desta revisão foi possível verificar quais destas produções poderiam contribuir para o desenvolvimento de minha pesquisa, destacando as contribuições das pesquisas de Nogara Júnior (2016), Jakimiu (2014), Ribeiro (2016), Dallabrida (2014/2016), Vieira (2015/2017), Lopes (2016), Mainardes (2006), Evangelista (2012), Thiesen (2013), Shiroma (2005), entre outros.

Estas produções contribuem na análise, pois tratam de pesquisas realizadas a partir do programa Ensino Médio Inovador, com lentes diferentes, considerando que os textos

pesquisados, tratam desde questões específicas como o desenvolvimento de uma determinada disciplina dentro do programa, chegando até a questões mais complexas, como a formação de professores para o referido programa, passando por análises sobre planos de ações pedagógicas, planos de ações articuladas e planos de redesenho curricular, produzidos por escolas de determinadas regiões, a partir das prescrições emanadas pelo Programa. Os documentos que serão objeto de análise, podem ser considerados marcos do referido Programa, pois apresentam propostas distintas, a partir de um único Programa, promovido por uma gestão presidencial, mas que acarretou a alternância da gestão ministerial, e por consequência, desdobramentos também nas instâncias de gestão inferiores dentro do próprio Ministério. Durante este período determinado de 2009 a 2014, outros documentos relacionados ao ensino médio foram produzidos e emitidos, como legislações, pareceres e diretrizes, que também compõem o conjunto bibliográfico complementar, considerado na análise, e serão apontados ao longo desta pesquisa, como documentos complementares.

Outro elemento complementar da pesquisa, está relacionado ao processo de aprovação do referido programa, como experiência pedagógica, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Este Parecer, nº 11/2009/CNE, homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário oficial da União em 24 de janeiro de 2012, seção 1, pág. 10, cuja comissão contou com o Presidente Prof. Adeum Hilário Sauer e com o relator Prof. José Fernandes de Lima, além dos demais membros da comissão professores Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento, contribuirá para elucidar questões que porventura não estejam muito claras nos documentos orientadores, pois o mesmo, entre outras coisas, legitima a justificativa realizada pelo Ministério da Educação, de criação do Ensino Médio Inovador, buscando estabelecer os conceitos que o referenciam e dão ciência a necessidade de sua homologação.

Outro elemento complementar a pesquisa, será a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, criada na esteira das demandas apontadas ao longo das Conferências Municipais e Estaduais de Educação e expressas posteriormente no Plano Nacional de Educação, que também compõe este olhar e contribuirá para elucidar as motivações que promoveram a criação do Programa Ensino Médio Inovador, por parte do Ministério da Educação, como elemento propulsor de uma política educacional.

Estes documentos são a tradução do discurso, da política propriamente dita, que se concretizam por meio de documentos institucionais, e posteriormente, da colocação destes textos em ação (BALL;MAGUIRRE;BRAUN, 2016, p.12). As categorias analíticas utilizadas

a partir da abordagem do ciclo de políticas, que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses que caracterizam o processo político a partir da compreensão de que existe “uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político composto por cinco contextos, que não tem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006 .p 96). Portanto, as categorias analíticas aqui movimentadas, para compreensão do contexto de produção do ciclo de políticas, considerarão questões como: a) quando se inicia a construção do referido programa, como indutor de uma política para o ensino médio? b) Quais os discursos predominantes e as ideias chave do texto, que permitem identificar a identidade ideológica e política dos grupos que produziram os documentos prescritivos?

c) Como é a linguagem do texto? f) É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly), ou a combinação de ambos os estilos? g) Há inconsistências, contradições ou ambiguidades no texto? h) Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Na perspectiva de Ball, o Ciclo de Políticas é composto num primeiro momento por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, acrescentando posteriormente, porém, o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Como argumenta Ball em entrevista a Maria Inês Marcondes e Jefferson Mainardes (2009b, p. 305), “[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. É no contexto de influência que se realizam as disputas que definem a produção dos documentos. Segundo MAINARDES (2006, p.51),

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Durante este período duas gestões conduziram o Ensino Médio no Ministério da Educação, e esta pesquisa dedica-se a analisar os contextos de influência onde foram

estabelecidos os documentos norteadores, ora induzindo às práticas sociais, ora induzindo a uma possível base politécnica. São dois momentos que concretizam discursos, por meio de documentos orientadores e que buscam traduzir as políticas estabelecidas tanto na LDBEN, quanto nas DCNEM, que por sua vez, deixam frestas sobre as possibilidades ideológicas. Ao que se observa, temos um grupo que busca um ensino médio votado as práticas sociais, com base numa formação integral e outro grupo que procura defender uma proposta de Ensino Médio Integrado pautada nos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção politécnica e omnilateral de educação, de Marx, Engels e Gramsci, uma escola unitária. Marise Nogueira Ramos, colaboradora do MEC na implantação do Programa Ensino Médio Integrado a Educação profissional em 2004, traz o conceito de politécnica que compõe o embasamento do referido programa. Nesta pesquisa trazemos o conceito de politecnia, utilizado por Machado (1989, p.126)

o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade- -ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação) (...) o ensino politécnico, ao mesmo tempo em que atua diretamente sobre os indivíduos, contribui para o desenvolvimento de condições objetivas de transformação da sociedade.

Este conceito, corroborado por Moura (2015, p.1061) traduz a formação politécnica, como formação integral, considerando a multidimensionalidade do sujeito, entendendo desta forma que, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. Retomado pela Professora Sandra Garcia, Coordenadora de Ensino Médio, durante o segundo período da gestão 2011 – 2014, que propõe nos documentos produzidos, concepção de politecnia compreendendo o sujeito integral, preconizando ações como o redesenho curricular construído coletivamente nas escolas.

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. (RAMOS, 2011, P.776)

Os textos são produtos por grupos, influências, e estão aquém e além das palavras que os compõe, sobretudo quando se trata de orientações sobre como realizar um redesenho curricular que apresente perspectivas inovadoras. Produto, porque quem o escreveu traz consigo sentidos acerca de suas compreensões sobre educação e ensino médio, como também recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação. E produtor, porque as políticas são intervenções textuais, carregadas de influências, mas também de limitações materiais. A leitura e análise dos referidos documentos, que deram origem ao programa, e que o viabilizaram como uma experiência pedagógica buscou reconhecer os contextos que embasaram a referida proposta de reorganização curricular. A análise dos documentos, é complementada por relatos orais, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas que trazem contribuições das falas geradas pela dinâmica do contato entrevistador – entrevistado. O método utilizado para análise destas entrevistas tem como base, dentro do ciclo de políticas, a percepção dos limites estabelecidos sobre o que é permitido pensar e dizer por meio de “vozes”, que se legitimam de autoridade. Estas entrevistas podem esclarecer conteúdos dos documentos, contribuindo assim, na contextualização dos mesmos (BALL,1994). Reafirmo, que estas entrevistas realizadas com os coordenadores de ensino médio do Ministério da Educação, responsáveis por cada momento específico do desenvolvimento do programa, fornecem subsídios necessários para o debate teórico acerca das inspirações e contextos que mobilizaram a elaboração de cada documento, porém se limitam a função de elucidar possíveis dúvidas da pesquisadora.

A gestão do Ministério da Educação durante o período de 2009 a 2014, conforme já citado, é marcada pela alternância de grupos que de alguma forma, marcam suas políticas por meio de textos, que são codificadas de maneiras complexas, e que desencadeiam uma pluralidade de leituras considerando a pluralidade de leitores que tem acesso aos documentos. Segundo MAINARDES (2006, p.54), Ball compreende que

(...) a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com Educação.

O Objetivo da pesquisa foi analisar os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, produzidos durante o período de 2009 a 2014, compreendendo-os como a tradução de uma política estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano

Nacional de Educação. Segundo Ball (1994) a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais, como no caso do Ensino Médio, documentos que produziram o Programa Ensino Médio Inovador. Desta forma, a pesquisa organiza-se em quatro momentos organizados a partir da introdução, seguida de dois capítulos e considerações finais. O desafio do trabalho se dará no fato de contextualizar estes documentos, de acordo com as influências de cada tempo, quando da concretização do discurso relativo a uma política educacional voltada ao ensino médio, que se deu por meio dos respectivos documentos orientadores.

O primeiro capítulo é composto pelos estudos e análises acerca do Ensino Médio Inovador (período 2009 a 2011), considerando a gestão do Ministro Fernando Haddad, suas proposições, implicações, avanços e apropriações expressos nos documentos produzidos para orientação e implementação do ensino médio nos estados da federação, complementada pela entrevista realizada com o Professor Carlos Artexes Simões, que naquele momento respondia pela Coordenação de Ensino Médio da Diretoria de Currículos e Programas da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esta análise utilizará a abordagem do “Ciclo de Políticas” como método de análise de políticas, proposto por Stephen J. Ball e seus colaboradores, com a intenção de analisar o “contexto de produção de texto” da política de ensino médio, traduzida nos documentos orientadores do PROEMI. Segundo Mainardes (2006, p.95), Ball e Bowe, tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo continuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso.

Todavia, os referidos pesquisadores compreenderam que estas três arenas, não seriam suficientes para dar conta da complexidade de um processo político, dinâmico, multifacetado e dialético, que deveria articular as perspectivas macro e micro na análise de uma política. Desta forma, o ciclo de políticas tomou como foco a análise de políticas considerando desde a formação do discurso (Contexto de influência), perpassando a escrita (Contexto de produção de texto), a tradução ou prática (contexto da prática), incluindo ainda os resultados e efeitos da política (contexto dos resultados/efeitos), como também ao final, apresenta o que considera como o contexto da estratégia política (contexto da estratégia política)

Tomando a política como um ciclo que se constitui um contínuo, a abordagem do ciclo de políticas propõe a análise de cinco contextos: o “Contexto de Influência”, o “Contexto da Produção de Texto”, o “Contexto da Prática”, o “Contexto de Efeitos/Resultados” e o “Contexto de Estratégia Política”, sendo o que os dois últimos são incorporados no contexto da prática e no contexto de influência, respectivamente. (SEEMANN, 2016, p.57)

Os documentos analisados neste capítulo, levarão em conta o ciclo relativo ao contexto de produção de texto, defrontados com as contribuições elucidativas da entrevista realizada com o Coordenador de Ensino Médio Professor Carlos Artexes Simões. Este capítulo dedica-se ainda a detectar os conceitos estabelecidos e investigados nos documentos e se existe relação entre estes conceitos e proposições que antecederam o referido programa em décadas anteriores, como a proposta das Classes Secundárias Experimentais e os Ginásios Vocacionais, implantados em um grupo de escolas no país, nas décadas de 50 a 70. A análise considerará vestígios de memórias que porventura componham os referidos documentos, e que tenham aproximações com estas propostas anteriores, cunhadas sob o conceito de inovação.

O segundo capítulo é composto pelos estudos e análises acerca dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (período 2012 a 2014), produzidos pela gestão composta por dois momentos divididos entre os Ministros Aloízio Mercadante e Henrique Paim, apresentando as implicações destas alternâncias periódicas nos documentos produzidos pela equipe e coordenados pela Prof.^a Sandra Garcia, Coordenadora de ensino médio, cuja entrevista também comporá o corpus documental da análise discursiva a ser realizada, indicando possíveis aproximações e/ou divergências ideológicas, entre os documentos, considerando uma mesma gestão governamental. É importante lembrar que o referido programa apresentou como objetivo inicial a criação de um modelo de ensino médio que se aproximasse das demandas sociais apresentadas e que conseguisse combater questões como evasão, abandono, reprovação, consideradas como consequências de um modelo de ensino para adolescentes, ultrapassado e sem “viço”, que acabasse por provocar os descaminhos da juventude brasileira.

Por fim esta pesquisa, em suas considerações finais pretende realizar o cotejamento das proposições em questão, considerando a análise de todo o corpus documental que expressará os contextos no qual foram produzidos estes documentos, complementada pelas memórias orais oportunizadas pela entrevistas, pontuando características que se aproximem de concepções teóricas que permeiam movimentos anteriores, como o Programa Ensino Médio Integrado a Educação Profissional implantado em 2003, tendo como estados piloto Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, sendo estendido posteriormente aos demais estados da nação, já no ano seguinte.

Traduzir políticas de modo a expressá-las na forma escrita por meio de programas e ações que devem ser interpretados por atores que, de certa forma, tem o controle do processo, e que não são meros autores, é um desafio. Os discursos são concretizados em diversos meios,

seja em forma de orientações, cursos de formação para professores, cadernos pedagógicos, manuais que tem a função de traduzir as políticas, ou uma determinada política. Este processo é extremamente complexo, e no caso desta pesquisa, a concretização do discurso se dá por meio de documentos orientadores de um programa de ensino médio que busca a inovação. Nos concentraremos no processo de tradução da política em documentos institucionais, buscando compreender a complexidade que envolve os contextos onde as políticas são pensadas, debatidas, influenciadas, e por fim produzidas culminando em documentos que norteiam o ensino médio brasileiro.

2. PRIMEIRO MOMENTO: INOVAÇÃO FLEXIVEL NO ENSINO MÉDIO: O ENSINO MÉDIO INOVADOR DE 2009 A 2011

Neste capítulo apresentarei a análise realizada com os documentos emitidos pelo Ministério da Educação durante o período de 2009 a 2011, com vistas à disseminação de uma política que buscava a inovação no ensino médio, reportando as escolas, a incumbência de repensarem e reinventarem sua forma de atuação e de organização curricular. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem início nas escolas no ano de 2010 em 18 estados brasileiros. Naquele ano somavam-se 355 instituições. No início de 2014, eram 5,6 mil escolas participantes, conforme informação disponibilizada no Portal do Ministério da Educação em matéria datada de 21 de janeiro daquele ano. De acordo com a mesma matéria, a intenção era a de chegar a 10 mil escolas ainda naquele ano (LORENZONI, 2014).

Serão apresentadas aqui questões que se embasam na abordagem do “Ciclo de Políticas”, cuja orientação pós-estruturalista, pauta-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, dedicados a área de políticas educacionais.

Neste capítulo serão analisados os documentos a partir do contexto de produção do texto. Neste contexto são suscitadas questões relacionadas ao início da produção, como se deu a composição do grupo que elaborou os referidos documentos, e como ele foi sendo construído, se existe uma genealogia que culmina com a produção destes documentos. Busca também, observar se houve ampla participação, se foram ouvidas as vozes de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o ensino médio, elencando também as ideias principais dos documentos, observando a linguagem utilizada, inconsistências, contradições ou ambiguidade, como também a percepção de quem são os destinatários do referido texto. Este método, considerando a temática da investigação, como também o suporte que oferece, para a análise completa de uma pesquisa, foi considerado como o mais apropriado para realização deste trabalho. Todavia, nesta pesquisa, não se trabalha todos os contextos do Ciclo de políticas, posto que a análise se dará com base nos documentos prescritos da política, ou seja, a análise se dará no contexto de produção de texto, o que por si só, exige uma análise minuciosa dos documentos, confrontados com as questões elencadas para compor a análise dos documentos. Este capítulo, além dos documentos produzidos no recorte temporal situado entre abril de 2009 a meados de 2011, levará em conta as memórias expressas por meio da entrevista realizada com o professor Carlos Artexes Simões, como complemento na análise dos textos.

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, marca o início de um movimento político voltado ao ensino médio brasileiro. Esse movimento se dá pela definição de uma legislação que lhe garante o status de última etapa da educação básica, implicando na efetivação de financiamentos e programas que lhe reservem condições para melhoria de seus resultados, atingindo desta forma um contingente de mais de 50% dos jovens entre 15 a 17 anos, fora da escola, no Brasil, as vésperas de adentrar ao século XXI. É neste cenário que em 2003 um governo popular assume a Presidência da República do Brasil e, a garantia do acesso à todos os jovens no ensino médio passa a ser reconhecida como condição *sinequa non* para o desenvolvimento do país.

Neste período o Ministério da Educação revoga, por meio do Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que impedia a integração do ensino médio com a educação profissional e torna possível a oferta desta modalidade de ensino em todas as escolas do país. Desta forma, o Ministério cria o Programa Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, oferecendo aos Estados aporte financeiro para implantação nas escolas, como também aporte teórico, pautado na politecnicidade, que se apresentava como a transição necessária para o modelo que se pretendia configurar no futuro, aproximando a ideia do trabalho com princípio educativo, mas não obrigatoriamente como qualificação profissional, porém, promover a transição de concepções de educação, de modo a alcançar efetivamente a prática pedagógica realizada nas escolas, não é tarefa fácil. De acordo com Ball (1992, Bowe et al., 2006, p.98)

(...) o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro dessa arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então ‘recriadas’.

O conceito que permeava este modelo educacional para o ensino médio, pauta-se na concepção de politecnicidade, que para Saviani (2007,p.161) “(...) significa aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, e Aragonez (2013, p.167) afirma ainda que politecnicidade “não se refere à aplicação de múltiplas técnicas produtivas ou ao adestramento para aplicação de técnicas (...) não é formação de técnicos especializados, mas sim de politécnicos”. Estes conceitos demonstravam a emergência de compreender o ensino médio como etapa da educação básica, acessível a todos, independentemente dos caminhos profissionais que viessem a escolher posteriormente. Nesta concepção, o ensino médio deveria compor-se de uma formação geral, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, compreendido como a primeira

mediação entre o homem e a realidade social (RAMOS, 2002).

Compreende-se nesta concepção que o trabalho é inerente ao ser humano – no sentido ontológico, é pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza e reproduzem a sua existência, o que equivale dizer que "o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transforma-la" (ARAGONEZ,2013). A referida concepção do trabalho como princípio educativo, buscava romper com a pedagogia das competências, elemento provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990. O modelo de competências instalado, implicava na resolução de problemas, e na ação voltada para os resultados, como uma suposta capacidade de converter o currículo em ensino integral, matizando os conteúdos em problemas ou projetos, fazendo com que o currículo fosse definido então por competências e não mais por conteúdos. A integração curricular que se pretendia com o ensino médio integrado a educação profissional vinha como um contraponto à esta pedagogia das competências, que encontrava solo fértil tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio justamente nos cursos de educação profissional de nível médio, pois os pedagogos consideravam que esta pedagogia desencadeava a possibilidade de trabalhar por projetos, superando, do ponto de vista metodológico, a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo, alcançando desta forma uma compreensão ideal de currículo integrado. Porém, segundo Ramos (2005, p.113)

O que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, tem um fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação.

Todavia, o conceito de interdisciplinaridade e o conceito de competências se confundiam nas proposições oferecidas como solução ao ensino médio e que vinham orientando o fazer pedagógico das escolas desde 1999, principalmente após a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL,2000), que traziam na proposta de reforma curricular do Ensino Médio as quatro premissas apontadas pela UNESCO¹⁰ como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, quais sejam “Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser” . E nesta perspectiva os PCNEM (2000, p.21) apontavam que

(...) a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas

¹⁰ UNESCO. Relatório da reunião educação para o século XXI, Paris, UNESCO, 1994

interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência

Este conceito de interdisciplinaridade, acrescido da compreensão de que “O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional” (BRASIL,2000 p.17) compunham os documentos prescritivos disseminados pelo MEC nos anos de 1990/2000. Neste aspecto, Silva (2008) alerta que o conceito de competências que permeava estas proposições do MEC, nas prescrições relacionadas à organização curricular, vinha na esteira da compreensão de Philippe Perrenoud (1999, p.7), que define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Porém, esta noção de competências e de interdisciplinaridade que orientavam o fazer pedagógico das escolas, se confundiam nas ações das salas de aula, e estes conceitos eram tratados de forma fluida, pouco precisa e sem mencionar as bases teóricas que lhe deram origem. (SILVA, 2008, p.133).

O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, proposto pelo MEC a partir de 2003/2004, traz uma compreensão global do conhecimento, promovendo possibilidades para a efetivação da interdisciplinaridade. Porém o conceito de interdisciplinaridade que se utiliza neste programa, pauta-se na compreensão de que

(...) o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. (RAMOS, 2005, p.114).

Este programa, nascido com financiamento baseado em repasse de recursos da União aos Estados apresentava muitas fragilidades, entre as quais, a formação de professores das áreas técnicas, estrutura de laboratórios e equipamentos nas escolas, além de ausência de financiamento efetivo e contínuo que garantisse as condições mínimas para seu funcionamento. Todas estas questões poderiam ter sido resolvidas se o programa tivesse sido compreendido pelo próprio ministério, como uma política de indução para uma nova configuração de ensino médio, garantindo desta forma, fonte financiadora para o desenvolvimento, o que não ocorre. Segundo Ferreira (2005, p159),

o difícil processo de articulação com o MEC na concretização do projeto do ensino médio integrado a educação profissional, na gestão do Ministro Tarso Genro, possibilitou o afastamento da atual gestão da SEDU dos princípios e metas colocados pela gestão 2003 – 2004 (...) as discussões com as escolas foram interrompidas e somente se deu início a formação profissional por iniciativa própria, mas sem as condições estruturais necessárias, e acima de tudo, sem a perspectiva político-pedagógica estruturada na formação omnilateral do sujeito, o que confirma que o tempo da escola é mais longo e depende de políticas coerentes e contínuas para o seu fortalecimento.

Além disso, a ideia de um ensino médio integrado que não se caracterizasse como qualificação profissional, não se consolidou, devido a exigência, por parte dos conselhos profissionais, de certificação em concordância aos preceitos da legislação da educação profissional do país. Manteve-se nas prescrições o conceito de politecnia, mas foi necessário realizar um ajuste no que diz respeito a definição de habilitações profissionais. Atualmente, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, estes cursos mantem-se ativos e em pleno funcionamento, porém, expressivamente nos institutos federais pelo Brasil afora. Segundo SILVA (2016) o ProEMI tem suas concepções oriundas das propostas para o Ensino Médio Integrado, no entanto, não se restringe à modalidade de educação integrada a profissionalização. Esta breve explanação sobre os programas que antecederam o programa ensino médio inovador, apresenta-se aqui como uma possibilidade a ser considerada na análise das tendências presentes na política investigada.

O resultado do IDEB de 2005 apontando índice de aproveitamento no ensino médio inferior a 3,5%¹¹, acende uma luz vermelha no Ministério da Educação, chamando a atenção da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Inicia-se aí o segundo mandato de um governo popular, cujas pretensões junto as políticas educacionais, correspondem a ações de neutralização da política estabelecida nos anos 1990, que sob o ideário neoliberal, promoveu a abertura da economia e o desenvolvimento da globalização. Segundo Frigotto (2005, p.64)

O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização é definida pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes p relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a pré-história do gênero humano.

Muitas empresas multinacionais se instalaram no Brasil neste período, como também

¹¹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf

alguns organismos internacionais, que exerceram forte influência sobre a educação, visando atender as novas demandas econômicas com a abertura do mercado, entre os quais e principalmente o BID – Banco Mundial; BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento; PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Estas ações da década de 1990 e 2000, resultaram na

(...) congregação de representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade, com o intuito de engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma educação básica de qualidade (Todos pela Educação, 2006),

Esta congregação de representantes, resultou num movimento denominado Todos pela Educação. Este grupo é composto por instituições mantenedoras, como DPaschoal, Instituto Bradesco, Itaú Social, Telefônica Vivo, Gerdau, Itaú BRA, Fundação Lemann, Instituto Natura, Gol Linhas Aéreas, Instituto Votorantim, Vale, e instituições apoiadoras como Rede Globo, BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, McKinsey&Company, Instituto Ayrton Senna, LuzioStrategyGroup, Fundação Roberto Marinho, entre outros. De toda forma, não mediram esforços para, aos poucos, inserirem representantes dentro do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Porém, em entrevista ao Jornal Brasil de Fato¹², o professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Professor Roberto Leher, faz um contraponto com relação as intenções do referido movimento. Segundo o Professor “O movimento *Todos Pela Educação* é uma articulação entre grandes grupos econômicos como bancos (Itaú), empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração (Vale) e os meios de comunicação, que procuram ditar os rumos da educação no Brasil. O movimento se organiza numa espécie de representantes da classe dominante, ao pensarem um projeto de educação pública homogênea para o país, organizarem frações de classe em torno desta proposta e criar estratégias de difusão de seu projeto para a sociedade.

Neste interim, e com a preocupação de apresentar respostas à sociedade, com relação a educação básica, mas principalmente pela emergência que se apresentava no ensino médio, tanto pelo resultado dos indicadores, quanto pelas vozes (oriundos da década de 1990), que ressoavam, tanto na mídia televisiva e jornalística, como nas palavras de Carneiro (2012,p.11)

¹²<https://www.brasildefato.com.br>

A emissão de discursos tangenciados sobre o Ensino Médio, quase sempre à margem dos seus reais desafios históricos, o tem jogado no limbo das políticas educacionais do Estado brasileiro, produzindo o retardamento de sua adequada configuração (...) o MEC sabe que as deficiências do nosso Ensino Médio são gravíssimas. Sabe que neste particular, a nossa educação básica desagua em uma educação sem base, o que nos joga de costas para os anseios do desenvolvimento tecnológico do país e do mundo. E, não menos grave, sabe que grande parte dos cidadãos brasileiros é abandonada ao risco de uma cidadania menor. Pessoas sem educação escolar básica e, portanto, sem as condições para um tirocínio profissional dentro das exigências da sociedade do conhecimento, tem um futuro declinante. Mas...e as soluções?!

O Secretário de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Mangabeira Unger percebe, a partir dos indicadores educacionais divulgados em 2006/2007, que o ensino médio como um dos elementos frágeis no Brasil, elegendo-o como pauta estratégica e propondo um programa interministerial, coordenado pelo MEC e pela referida Secretaria, que apontaria soluções e possibilidades para o enfrentamento das mazelas que assolavam o ensino médio no país, entre as quais a ausência de financiamento, a integração do ensino médio com a educação profissional, a formação docente, a organização curricular e a estrutura física, etc. Em suma, tornava-se crucial a construção de uma política voltada ao ensino médio que envolvesse todos os aspectos necessários, para garantir-lhe o seu desenvolvimento pleno e de qualidade, garantindo a todos os jovens entre 15 a 17 anos o direito ao acesso, permanência e conclusão da educação básica.

E assim o Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República instituem, por meio da Portaria nº1189 de 05 de dezembro de 2007, o Grupo de Trabalho Interministerial para Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, que apresenta em julho de 2008 documento nominado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”¹³. No teor do documento é possível observar a perspectiva estratégica estabelecida nesta ação interministerial, e a compreensão acerca dos desafios relacionados ao ensino médio:

(...) entendemos a proposta de uma ação interministerial e o anúncio recente da importância estratégica do ensino médio para a educação brasileira, pelo Ministro da Educação e o Ministro Extraordinário de Assuntos Estratégicos, com o objetivo de estabelecer uma política de médio e longo prazo para consolidar, no ponto de vista quantitativo e qualitativo, o ensino médio no Brasil por meio: a) de uma reestruturação do modelo pedagógico desta etapa da educação básica que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional; b) da expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais para um patamar entre 10% das matrículas totais desta etapa da educação básica. BRASIL, (2008 p.3)

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>

Este documento apresentava, além das duas ações “estratégicas” o novo Programa que o Ministério da Educação pretendia implantar nas escolas do país, denominado “Programa Ensino Médio Nacional”, considerado a nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, que deveria estar articulado ao Programa Brasil Profissionalizado e aos Planos de Ação Articulada (PAR) dos Estados que porventura optassem por aderir ao referido programa, que apresentava como finalidade:

(...) promover um ensino médio de qualidade para todos os jovens brasileiros. Comprometido com as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) o programa tem como objetivo: a) Criar a rede nacional de escolas públicas de ensino médio com coordenação nacional da SEB/MEC e SETEC/MEC; b) Expandir novas matrículas do ensino médio em regime de colaboração entre a união, estados e municípios; c) Promover a reestruturação do modelo pedagógico e do currículo do ensino médio; d) Criar um padrão de qualidade da escola de ensino médio; e) Criar Escolas Públicas de Ensino Médio Integrado não profissional; f) Criar Escolas de Jovens e Adultos para jovens, maiores de 17 anos, e adultos; g) Melhorar o IDEB do ensino médio no Brasil. O programa propõe uma concepção inovadora do ensino médio numa perspectiva abrangente de formação integral e estruturado na ciência, cultura e trabalho. Considerando a importância das políticas já em andamento para expansão do ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio, o programa propõe uma expansão mais ampla do ensino médio de formação integral. (BRASIL (2008 p.15)

Este Programa foi apresentado pelo MEC, em julho de 2008, para consulta pública, no que foi duramente criticado, sobretudo pelos Estados, que o compreenderam como uma tentativa de federalizar o ensino médio brasileiro. Também causou estranheza, a determinação que o documento impunha aos Estados, como condição para implantação do Ensino Médio Nacional, “articular o ensino médio nacional com as ações já em andamento no PDE e, em especial, com o Programa Brasil Profissionalizado e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e do Distrito Federal”. O fato de vincular um termo de adesão, por parte dos Estados ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, causou polêmica por parte de educadores, principalmente advindos dos Centros de Educação das Universidades Federais. Com o documento rechaçado pelos estados, e por consequência, não alcançando os objetivos a que se propunha, restou ao Ministério da Educação retirar-lo da pauta e substituí-lo por uma nova proposta de reorganização do Ensino Médio, evidenciando desta forma, que a sociedade contemporânea vivenciava um momento de mudanças significativas, porém marcadas por instabilidades, contradições e tensões, e segundo Frigotto (2005, p.71) é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado autorregulado. Para Ball (2014, p.34)

mudanças significativas estão ocorrendo na forma como políticas e serviços públicos são “feitos”, nacional e globalmente (.....) as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas.

Considerando a compreensão de Ball acerca das mudanças e das novas vozes, é preciso observar que as propostas em torno do Ensino Médio como etapa estratégica da educação básica, emanadas pelo documento intitulado Reestruturação e Expansão do Ensino Médio (abril, 2008, versão preliminar), que traz em seu bojo o Programa Ensino Médio Nacional, oriundo de uma ação interministerial, aliado às propostas do ensino médio integrado a educação profissional, nos indicam o que seriam as possíveis bases para criação do Ensino Médio Inovador (PROEMI) que tem início em 2009.

O ProEMI tem suas concepções oriundas das propostas para o Ensino Médio Integrado, no entanto, não se restringe à modalidade de educação integrada à profissionalização. Assim, 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. (SILVA, 2016, p.18)

Podemos compreender aqui o que Ball (1994 apud MAINARDES, 2006 p.51) apresenta como o contexto de influência, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, e é justamente neste contexto que grupos de interesses como o movimento Todos pela Educação, disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

A partir destas relações é apresentado, por parte da Diretoria de Currículos e Coordenação de Ensino Médio do Ministério da Educação, novo documento que propõe o Ensino Médio Inovador, cujo documento preliminar (EMI 2009a) é apresentado em abril de 2009, porém não publicado naquele momento, o que vem a ocorrer somente na sua segunda versão (EMI 2009b), em setembro de 2009. O nome dado ao referido programa é determinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, em reunião coletiva dada a imprensa, em setembro de 2009, com o intuito de garantir a este ensino médio uma perspectiva de inovação, porém, considerando as experiências inovadoras existentes nas escolas, e que por meio desta proposta, poderiam ter visibilidade, para disseminar perspectivas variadas bem-sucedidas de desenvolvimento do ensino médio país afora.

2.1 O DOCUMENTO ORIENTADOR DE 2009 – VERSÃO PRELIMINAR

O Documento Orientador Ensino Médio Inovador (2009, versão preliminar) foi produzido pela equipe da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica do Ministério da Educação, na época ocupada pelo Prof. Carlos Artexes Simões. É importante lembrar aqui o que nos reserva o contexto de influência estabelecido por Ball (1992 apud Mainardes, 2006, p. 50) quando nos lembra que um grupo organizado dentro de uma diretoria não define sozinho o discurso a ser produzido. É no contexto das influências que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Compõe este discurso, como já vimos anteriormente, além das vozes oriundas da equipe técnica do MEC, também vozes oriundas de movimentos que se agregam com o intuito de efetivamente influenciar os caminhos da educação, com objetivos bastante claros a respeito da intencionalidade que os compõe.

A partir daqui os referidos documentos, são analisados com base na compreensão de que foram elaborados por indivíduos que compunham um governo popular e de esquerda, cuja ideologia pautava-se no materialismo histórico, e que, portanto, trazia aos fundamentos da proposta, a concepção do trabalho como princípio educativo. Porém, não podemos perder de vista nesta análise que o discurso em formação algumas vezes recebe apoio, mas outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas ou nas arenas compostas por instâncias institucionais superiores.

Outro ponto a ser considerado nesta análise, é que o grupo responsável por produzir este documento, estava sob forte pressão da opinião pública com relação a necessidade urgente de respostas para resolver a crise do ensino médio, ou seja, que vinha sendo reproduzida por meio dos discursos jornalísticos, com produções sendo publicadas sobre o tema em questão. Num contexto como este, as manifestações provocadas pelas redes sociais, comissões e grupos representativos que podem ser arenas de articulação de influência e que gravitam entorno do governo ou de partidos políticos que compõe o governo, além das mídias televisivas ou impressas, que interferem nas instâncias legislativas e por consequência, provocam pressões e tensões no discurso em formação. Todavia, é importante também considerar os caminhos que foram sendo trilhados na elaboração das prescrições estabelecidas nos documentos, como também, os autores que os produziram, com o intuito de criar um programa inovador ao ensino médio, que respondesse a grande pressão estabelecida na sociedade daquele momento, e que pudesse dialogar ideologicamente com o discurso estabelecido neste governo popular. Em entrevista publicada na revista Carta na Escola¹⁴, em

¹⁴Revista Carta na Escola. Edição 87 de junho de 2014.

junho de 2014, a Professora e especialista em Políticas Educacionais Nora Krawczyk, alerta para o fato de que

Hoje no Brasil há claramente dois projetos em disputa para formação de jovens. Estamos falando prioritariamente de escola, mas não somente dela. Um dos projetos pensa a formação dos jovens de uma perspectiva integral, no sentido de uma formação humana, capaz de permitir ao jovem integrar os conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, e de formar um jovem que possa refletir sobre sua própria ação e a dos outros. O outro, que tem se tornado cada vez mais forte nos últimos dez anos, é defendido pelo empresariado. O Brasil tem um setor empresarial muito bem organizado, talvez um dos mais organizados da América Latina. Parte dele, não todos, quer tornar o Brasil competitivo internacionalmente. Mas é um projeto de formação do jovem diretamente vinculado a um mercado de trabalho cada vez mais estreito para o jovem. Há uma associação direta entre mercado de trabalho e educação e, portanto, uma visão estreita do que é capaz de fazer a escola na formação do jovem.

Se pensamos em discurso, como expressão e diretriz de práticas sociais, temos que considerar, quem são os atores envolvidos neste processo, que trazem consigo trajetórias marcadas ideológica e politicamente, e principalmente, como se colocam nas organizações e instituições educacionais, e como estes chegam a induzir, ou não, por meio de prescrições expressas em documentos, a cultura organizacional das escolas de ensino médio do país. Que relações de poder e que jogos políticos estão envolvidos numa produção documental que define uma política educacional? Até que ponto estes autores conseguem traduzir nestes documentos suas ideologias, logics e racionalidades de forma a efetivamente provocar as mudanças nas práticas sociais. Ou, de outro lado, até que ponto estes autores, neste terreno de disputas no interior da maior instituição de gestão educacional do país, são afetados por discursos hegemônicos, inclusive contraditórios, incidindo sobre suas posições e produções intelectuais, sobretudo no que concerne a promoção de políticas educacionais. Além disso, as relações de poder existentes no interior das instituições podem acarretar investidas de outros discursos que, como consequência, implicam no direcionamento de orientações e ações relativas ao programa em questão, que não obrigatoriamente condizem com suas intenções políticas.

Ball e Bowe (Mainardes, 2006 p.50) consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas. E nesta direção, ousou afirmar que profissionais da educação, cuja trajetória profissional deu-se em escolas, ao acenderem a cargos de gestão, sobretudo numa instância governamental de âmbito nacional, trazem consigo suas histórias de aceitação e/ou resistências a prescrições de políticas educacionais, como também seus valores, propósitos e

interesses. Aqui compreendo que se destaca a concepção do ciclo de políticas, como um processo dialético e multifacetado cujos contextos estão inter-relacionados, ou seja, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (Bowe et al,1992 apud MAINARDES, 2006 p.96). Talvez aqui possamos detectar pistas relacionadas a indução de um programa cujo objetivo era coletar proposições e tornar partícipe o professor da escola, na construção de um modelo para o ensino médio.

O Diretor Carlos Artexes Simões, responsável pela elaboração dos documentos analisados neste capítulo, foi incumbido de, num curto espaço de tempo, apresentar uma proposta ou um programa que provocasse uma grande mudança no ensino médio. Este mesmo grupo, liderado pelo referido diretor, era quem estava elaborando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que também por meio da Comissão Interinstitucional criou o Programa Ensino Médio Nacional, já citado, e que foi devidamente esquecido pelos corredores do Ministério, mas que semeou preceitos que fundamentaram o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. Neste movimento de idas e vindas, acertos e erros, o Ministério da Educação lança o Programa Ensino Médio Inovador, com o intuito de romper principalmente com o quadro de desigualdade educacional instalado no país e com uma situação precária em relação à permanência do jovem na escola. Considerado o nível de maior complexidade estrutural da educação brasileira e diversas vezes classificado como “sem identidade própria”, este programa apresenta-se como uma possibilidade de consolidar políticas de fortalecimento do ensino médio, através do apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende.

O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), vem como uma das 30 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em abril de 2007, segunda gestão do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, e como uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, por meio de Planos de Ações Pedagógicas, elaborados pelas escolas a partir das prescrições oriundas no documento orientador do referido programa. Interessante observar que, segundo Ball e Bowe (Bowe et al, 1992 apud Mainardes,2006 p. 96), os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam dois estilos de textos considerados por Rolan Barthes (“writerly” e “readerly”) para distinguir em que medida estes são envolvidos nas políticas. Desta forma e considerando que ‘readerly’ significa um texto prescritivo, que limita as possibilidades de participação dos professores, no caso leitores, e considerando que ‘writerly’ significa escrevível, ou seja, permite ao professor leitor a ser coautor do texto, é possível perceber que o documento orientador do ProEMI,

inclina-se ao estilo ‘writerly’ escrevível, quando propõe que a escola, por meio do grupo de gestores e educadores, debata, planeje e elabore seu Plano de ações pedagógicas, oportunizando a participação destes na elaboração e legitimação de um discurso construído em diversas arenas, inclusive com as tradições e convicções oriundas das escolas, representadas pelos então gestores de ensino médio junto ao Ministério da Educação. Materializa-se a dialeticidade do ciclo de políticas, quando observamos que os sujeitos que compõe as arenas, transitam de forma multifacetada pelos contextos, como neste caso, do contexto da prática para o contexto da produção de influência e para o contexto de produção do texto, ou seja, o processo de formulação de políticas se dá em contínuas relações, com uma variedade de contextos.

As lutas ideológicas trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos, são trazidas às arenas de disputa, e mesmo que não consigamos localizar claramente determinadas ideologias nos textos produzidos, é preciso considerar que práticas discursivas se expressam em muitas vozes, o que significa a possibilidade de um discurso, dentro de outro discurso, ou até contrastando com este. Neste caso, consideramos importante dedicar algumas linhas deste trabalho em breve análise da trajetória intelectual do sujeito envolvido diretamente no processo de construção dos documentos analisados.

Carlos Artexes Simões possui uma trajetória docente cujo nascedouro dá-se no campo das engenharias, tornando-se posteriormente pedagogo e exercendo a partir de então, atividade docente no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – Rio de Janeiro, como servidor público do quadro efetivo, assumindo diversos cargos de gestão no interior da referida escola, ao longo de sua trajetória desde 1992 aos dias atuais. Porém, durante o período de 2008 a 2011 respondeu a dois cargos no Ministério da Educação, sendo o primeiro como Coordenador de Ensino Médio, rapidamente ascendendo à condição de Diretor de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica, período no qual, foi criado o Programa, cujos documentos são foco desta pesquisa. O professor apresenta publicações¹⁵ voltadas à temática do ensino médio e da educação profissional, abordando desafios e possibilidades de reestruturação, por meio de programas como o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, que carrega em sua proposta uma concepção pautada na politecnia. Esta mesma concepção permeia os trabalhos desenvolvidos nas escolas técnicas federais, como também os artigos publicados pelo referido professor, entre os quais Educação Politécnica: percurso de construção histórica do conceito e elementos do debate

¹⁵ Estas publicações podem ser acessadas por meio do endereço eletrônico disponível em: [HTTP://lattes.cnpq.br/4784614366575480](http://lattes.cnpq.br/4784614366575480)

atual. (SIMÕES, 2012).

Não se pode perder de vista, que foi durante sua gestão à frente da Diretoria de Concepções e Orientações curriculares que foram tecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde são propostas possibilidades diversificadas e flexíveis de organização curricular, que também são apontadas no documento do Ensino Médio Inovador 2009 versão preliminar. É flagrante desta forma, que a concepção de politecnia que permeia o discurso nos domínios da educação profissional de nível médio, expressivamente nas escolas federais (contexto da prática), por conseguinte é trazida pelo referido professor nas relações estabelecidas em sua gestão na referida diretoria (contexto de influência e produção de texto). O ciclo de políticas permite a realização de análises que podem utilizar (ou não), lentes relacionadas aos macroprocessos e aos microprocessos, sendo o contexto da prática, um micro processo, onde se traduzem as políticas e prescrições produzidas nos contextos de influência (macroprocessos) e de produção de textos. Porém, quando sujeitos que compõe os microprocessos, constituem grupos que se estabelecem na arena dos contextos de influências e na arena do contexto de produção dos textos, identificamos que micro contextos podem promover descobertas que permitam vislumbrar a essência das políticas propostas.

Apresentado ao Ministro da Educação, em abril de 2009, como uma versão preliminar, o documento Ensino Médio Inovador é composto de vinte e sete páginas distribuídas em nove seções, organizadas em vinte e um tópicos. Este documento é levado a debate, reorganizado, reestruturado e publicado em setembro de 2009, com a inserção da palavra “programa”. É possível perceber nesta pequena mudança, que, num primeiro momento (documento 2009a) a expectativa na escrita do documento se dava na possibilidade de se criar uma política para o ensino médio, que envolvesse além das questões curriculares, as estruturais, as sociais, a formação de professores, mas, sobretudo, que transcendesse a compreensão de que o ensino médio inovador seria somente um programa, mas sim, que era reconhecido como a última etapa de escolarização de caráter geral, ou seja, não se buscava uma justificativa para a inserção da educação profissional como obrigatória neste processo, nem um programa que resolvesse questões pontuais, mas tratava-se de uma política que abrangeria todas as pontas necessárias para garantir o acesso e a permanência do jovem na escola. Percebe-se desta forma, que nesta pequena mudança, que acrescentou no título a definição de ‘programa’, disputas oriundas do contexto de influência interferiram nesta questão, a ponto de limitar, o que se pretendia como uma política, a um programa pontual, porém ainda indutor de uma política, mas que não obrigatoriamente se estenderia a todas as escolas do país. Segundo Mainardes (2006, p.97)

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Enquanto o contexto de influência esta frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem de interesse público mais geral (...) assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

Apesar de não ter sido publicado oficialmente, este primeiro documento circulou pelas instâncias do Ministério da Educação, com o intuito de ser amplamente debatido, e acrescido de proposições de tal modo a transformar-se no documento 2009b, publicado em setembro de 2009 e colocado a efeito em âmbito nacional. Mas a importância de analisar este documento, mesmo que preliminar, nos permite verificar que ele nasce com a intenção de induzir uma política pública para o ensino médio, e acaba por transformar-se num programa de reestruturação curricular e inovações pedagógicas, que, de certa forma, tem a intenção de induzir uma política para o ensino médio. Segundo Simões (2011, p.120)

é um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos, e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude.

Este documento também nos aponta indicativos de influências que provocaram mudanças significativas na referida política, entre as quais, a limitação financeira, impedindo que este modelo educacional fosse estendido a todas as escolas do país, demonstrando desta forma, escolhas que definiram as prioridades na educação.

Nesta contextualização são apresentadas sete tabelas e um gráfico dedicados a apontar dados que demonstram a trágica situação do atendimento aos jovens brasileiros, destacando a situação ainda mais precária, quando os indicadores se voltam ao acesso de jovens negros das regiões norte e nordeste. Apresenta também um paralelo entre o oferecimento de vagas nas áreas urbanas e nas áreas rurais. Outro dado alarmante apresentado na contextualização trata-se dos motivos indicados como fatores principais da evasão. Entre os jovens homens é a busca do mercado de trabalho, porém entre as jovens mulheres é a gravidez precoce. Por fim apresenta ainda os dados relativos à distorção idade-série, e o lento processo de viabilização de ações voltadas à correção deste fenômeno, em todas as regiões do país. Ao concluir a contextualização apresenta um prognóstico com relação à necessidade premente de serem efetivadas políticas voltadas a universalização gradativa do atendimento, como também

voltadas à permanência do jovem na escola.

O documento inicia com uma justificativa, primeiramente contextualizando o ensino médio brasileiro a partir das legislações em vigor, ressaltando suas finalidades como última etapa da educação básica, e salientando que.

O governo federal estabelece como prioridade o desenvolvimento de programas e projetos, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, que visam à melhoria da qualidade da educação básica, dentro do que dispõe o Plano de Metas, Decreto nº6. 094, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2009^a p.4)

O Decreto citado dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Aqui é flagrante a compreensão de política como discursos que incorporam significados e utilizam proposições e palavras que representam determinados grupos legitimados e investidos de autoridades, mesmo em situações contraditórias. Ball (1993a apud Mainardes 2006) explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Se o documento produzido e lançado como Programa Ensino Médio nacional foi rechaçado, principalmente pela necessidade de adesão, por parte de estados e municípios ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, neste documento percebemos que os discursos nem sempre se colocam de forma clara e coerente, sendo muitas vezes contraditórios ideológica e politicamente. De toda forma existem questões subjacentes à sociedade contemporânea, que se estabelecem em discursos globais, e se legitimam em políticas locais. Segundo Ball (2014, p.229)

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar.

Neste aspecto, o discurso oriundo do movimento intitulado Compromisso Todos pela Educação, legitimado pela Presidência da República, por meio de Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, representa os princípios para a educação estabelecidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID agencia multilateral de investimentos, ou seja,

instância ideológica global, de promoção de um sistema latino-americano integrado com as linhas do mercado. Assim, estabelece-se aqui o que Ball (1993a apud Mainardes, 2006 p.97) define como contradições oriundas das políticas enquanto discursos que enfatizam limites ao próprio discurso, lembrando que os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. Além disso, é importante lembrar que tanto política como texto, quanto política como discurso, são complexas, vão além do que apresentam em sua superfície, e não são independentes de história, poder e interesses.

A primeira citação indicada no documento traz um breve conceito sobre a juventude, compreendida como um fenômeno social e não apenas biológico, afirmando que em cada período histórico há um conjunto multifacetado de jovens condicionados e interagindo com o meio social em que vivem, conceito este que nos remete as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, que apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo, dando-nos indicativo de que as arenas de disputas que compuseram o contexto de influência deste programa, estão alinhadas com as arenas que compuseram o contexto de influência que incidiu sobre a produção textual das referidas diretrizes. Outro ponto que merece atenção é justamente a ênfase numa formação humanística que predomina durante toda a justificativa, propondo a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e técnica instrumental, tangenciando novamente às concepções que permeiam as DCNEM, ao indicar o aprimoramento do sujeito como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Observa-se também neste documento, produzido antes das DCNEM, a indicação para a flexibilidade curricular e os itinerários formativos diferenciados.

A ênfase da lei, que situa o ensino médio como etapa final da educação básica, implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, capaz de atender os diferentes anseios dos jovens que se encontram na faixa etária de escolarização, que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho. (BRASIL, 2009 Versão preliminar, p.4)

Uma concepção de formação “eficaz” contrapõe-se ao que se compreende como formação integral e plena do sujeito. Etimologicamente, a palavra “eficaz” se originou a partir do latim *efficax*, que significa “que executa” ou “que opera”, ou seja, induz a uma concepção voltada a sociedade capitalista, cujas relações pautam-se em termos como produtividade,

empreendedorismo, e aparentemente entram em contradição com uma ideologia marcada pela luta de classes, com a qual se caracteriza tal governo, de outro lado, esta concepção está em consonância com o que preconiza o Compromisso Todos Pela Educação. Essa inserção de termos neoliberais, no Documento Orientador do Ensino Médio Inovador 2009, mesmo que na versão preliminar, produzido sob base política oriunda de um governo popular soa como uma contradição, explicada por Ball (2014), que tem sustentado a posição de que no período dos últimos quinze anos, em especial, estamos assistindo a uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e que isso faz parte, em grande medida, do que chama de uma fase pós-neoliberal do relacionamento do estado com o setor privado.

O Documento Orientador Ensino Médio Inovador 2009 versão preliminar, apresenta na justificativa, os quatro objetivos do programa:

- a) a superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- b) a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos e;
- c) a consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade dos sujeitos;
- d) a interlocução com as culturas juvenis.

Estes objetivos justificam-se pelo fato de que, segundo o documento Ensino Médio Inovador 2009 versão preliminar, apesar dos esforços empreendidos para a expansão do ensino médio na primeira década do século XXI, em 2009 o Brasil ainda mantinha mais de 1.8 milhões de adolescentes, entre 15 a 17 anos, fora da escola. Dos dados apresentados na contextualização do ensino médio, chama atenção o contraste no acesso dos jovens no ensino médio, de acordo com as regiões do país. Enquanto na região sudeste a frequência líquida¹⁶, em 2008, situava-se perto de 58%, no Nordeste o índice era apenas de 33,3%.

Como conceitos que embasam a proposta, o texto imprime a necessidade de uma formação, cuja base unitária, contemplaria as diversidades do mundo moderno, com o intuito de promover a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva, articulando os conceitos de trabalho, ciência e cultura, a perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos. A tecnologia não é citada como uma das dimensões do referido programa, mas vem anexada a dimensão da ciência, apesar de sua inserção como dimensão, nas diretrizes curriculares que estavam em discussão naquele momento. Além disto, outro ponto a ser considerado na análise é a consolidação da identidade desta etapa educacional, marcada pela diversidade de sujeitos que a compõe. Segundo Carrano et al (2014) a crise atual do ensino médio não é mais do que a explicitação

¹⁶ Estes dados estão citados no documento do Ensino Médio Inovador 2009a, MEC.

da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. Salienta ainda que

Como diz a letra da música, o jovem não é levado a sério. É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo a participação e ao protagonismo. (CARRANO ET AL,2014,p.106)

É tão verdadeira esta reflexão, que quando nos debruçamos sobre o documento, percebemos que a participação dos jovens no contexto de produção não se configura no documento orientador. De outro lado, pode-se considerar que a escola, cuja compreensão de protagonismo remete a ampla participação da juventude, tem, por meio do Plano de Reestruturação Curricular, promover sua participação, ouvindo suas vozes na organização do currículo pela escola. Não estou afirmando aqui que a escola fará isto, mas sim, salientando que o documento lhe oferece esta possibilidade, sobretudo porque dá ênfase ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, expressando desta forma, preocupação realidades que compõe a juventude. Ainda acrescenta o incentivo a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude. A justificativa vai sendo concluída com a “preocupação acerca da consolidação de políticas de fortalecimento do ensino médio, propondo um programa de apoio para promover as inovações pedagógicas das escolas públicas com o objetivo de fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional”. (BRASIL, 2009 a, p.5).

Na seção seguinte o documento apresenta sob o título Pressupostos para um currículo inovador de ensino médio, sua compreensão acerca de uma nova organização curricular, evidenciando os pressupostos que embasam uma perspectiva de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas, e neste sentido reafirma a concepção de trabalho como princípio educativo, salientando que:

Deve-se ter claro que esta perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício das profissões. (BRASIL, 2009. P.14)

Esta citação, que complementa os pressupostos estabelecidos para o ProEMI, evidencia o trabalho como inerente ao ser humano – no sentido ontológico, compreendendo

que é pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza e reproduzem a sua existência, o que equivale a dizer que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transforma-la” (Aragonez, 2013, p.167). Mas é importante considerar que os textos de políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores, o que pode carregar consequências que serão vivenciadas no contexto da prática, que segundo Ball e Bowe (Bowe et al apud Mainardes, 2006, p. 98) é o lugar onde a política é sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Aos pressupostos são acrescidas as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia compreendidas como conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais, e da cultura no seu sentido mais amplo, como as diferentes formas de criação da sociedade, tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade, é a expressão de valores e hábitos, comunicação e arte; entendida ainda como o processo de produção de símbolos, de representações e significados e ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social (BRASIL, 2009).

Estas dimensões permeiam todo o documento e são enfatizadas como dimensões fundantes de um currículo inovador, reforçando a concepção de politecnicidade, coerente ideologicamente com as concepções estabelecidas por um governo popular. Como conceitos que embasam a proposta, o texto imprime a necessidade de uma formação, cuja base unitária, contemplaria as diversidades do mundo moderno, com o intuito de promover a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva, articulando os conceitos de trabalho, ciência e cultura, a perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos. Segundo Mainardes, o posicionamento epistemológico pode ser entendido como um pêndulo que se move de um extremo a outro dentro de uma determinada perspectiva teórica. Neste aspecto é possível perceber que a perspectiva epistemológica que permeia o documento, centra-se na concepção marxista, considerando o conceito de politecnicidade constante no documento, como também as dimensões prescritas para nortear a organização curricular, por parte da escola.

Apresentados os pressupostos para um currículo inovador, onde são conceituadas as dimensões, o documento indica o conjunto de elementos orientadores necessários para a organização do trabalho escolar. Aponta o currículo como um dos elementos orientadores que envolve desde o planejamento da gestão da escola até a coordenação dos docentes. Esta orientação apoia-se e indica como prescrição a construção coletiva dos sujeitos envolvidos,

compreendida nesta análise dentro do ciclo de políticas, como o contexto da prática. O texto ainda salienta que a intencionalidade desta nova organização curricular, pauta-se na busca de uma escola ativa e criadora, onde o jovem é o protagonista e agente de mudanças. O conceito de escola ativa, poderia nos reportar à concepções oriundas do movimento da Escola Nova que propunha, entre outras questões, um modelo de escola ativa, cuja ênfase centrava-se tanto na atividade como no interesse da criança. O modelo da escola ativa deslocava para os alunos a feitura das tarefas, era pela ação dos métodos de projeto e centros de interesse que as crianças deveriam solucionar problemas e construir experimentos, ainda que sempre orientadas pelos docentes (VIDAL, 2005).

É interessante neste ponto nos reportarmos a metáfora da bricolagem, utilizada por FORQUIM (1993 p.15), ou seja, como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos. A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem. Porém essas memórias escolares permanecem na memória docente, e são os determinantes, os mecanismos que provocam uma seleção cultural a salvo do esquecimento, que permitem que estas memórias ressurgam em nova seleção cultural escolar, ou em documentos que se consolidem como prescritivos ou orientadores, como o aqui analisado.

No que diz respeito a organização curricular, os pressupostos orientadores do Programa indicam uma série de itens que devem ser levados em consideração, pelo coletivo da escola, ao discutirem seu projeto político pedagógico, e a partir deste, elaborarem o Plano de Ações Pedagógicas da mesma. Este Plano deve contemplar uma lista com quinze indicativos que perpassam desde a promoção de aprendizagem criativa, a articulação entre teoria e prática, a integração com o mundo do trabalho, a organização dos espaços e dos tempos escolares, a oferta de atividades de estudos com utilização das novas tecnologias, a valorização da leitura, a metodologia da problematização, o estímulo ao autodidatismo e a autonomia dos estudantes, a oferta de atividades de reforço escolar, o fomento ao comportamento ético, respeito e acolhimento da identidade do outro e a incorporação da solidariedade. Todos estes indicativos devem estar contemplados em atividades integradores, que envolvam a iniciação científica e as atividades artístico-culturais como também levem em consideração um sistema de avaliação de aprendizagem que se pautem no processo formativo e permanente de reconhecimento dos saberes, competências, habilidades e atitudes. Aqui mais uma vez é perceptível o hibridismo teórico que envolve os indicativos relacionados.

Nas proposições curriculares, item subsequente do documento, são apontadas como

referências a serem consideradas na elaboração dos planos de ação pedagógica das escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (não especifica quais), Diretrizes Complementares e as teorias educacionais. Este item é apresentado de forma bastante abrangente e indica que os projetos das escolas devem conter uma carga horária mínima de 3.000 horas (três mil horas), sendo um mínimo de 20% da carga horaria total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes, todavia, não explicita como a escola se organizará para realizar tal feito. As prescrições apresentam flexibilidade e promovem a produção coletiva dos Planos de Ações Articuladas, sabemos que:

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. Ball; Maguire; Braun (2016 apud MARCONDES et al, 2016 p.1032).

A quarta seção do documento incide sobre o Plano de Implementação, apontando as legislações que respaldam o repasse de apoio técnico-financeiro, da União para os estados da federação. Nesta seção ainda indica a criação de um Comitê Técnico do Programa Ensino Médio Inovador composto por representantes indicados pelo Ministério da Educação, cujo caráter será consultivo e deliberativo. Percebe-se aqui que o contexto da produção de texto, estabelece vínculos no sentido de manter um certo controle sobre a ação dos Estados e das Escolas, quando propõe a composição de um Comitê, abordando sobre como será a gestão do programa, realizado em parceria com os Estados e as Escolas Federais. A coordenação de todo o processo se dará pela Secretaria de Educação Básica/ Coordenação de Ensino Médio do MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, instituição responsável pelo repasse de recursos as escolas, condicionado a aprovação do Plano de Ação Pedagógica. Na quinta seção, denominada “Linhas de Ação/Proponente o documento apresenta os caminhos para o fortalecimento da gestão estadual do ensino médio, e gestão das unidades escolares, como também melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, e apoio as práticas docentes, abordando ainda sobre o desenvolvimento de ações que promovam o protagonismo juvenil. Indicam também possibilidades de apoio a prática docente acena com bolsas de pesquisa e extensão para estudantes, apoio a projetos de incentivo a arte e a cultura popular. As etapas de seis a nove dedicam-se a descrever as linhas

de ação já indicadas na quinta seção, como também, tratam do monitoramento e avaliação do programa, repasse de recursos e plano de ação/ cronograma. Na seção que trata da previsão orçamentária, as colunas estão em branco, ou seja, não há previsão orçamentária, como também não há indicação de fonte orçamentária para os repasses prometidos nas linhas de ação.

O Documento Orientador do ProEMI 2009 versão preliminar, contempla prescrições tanto para o grupo gestor das secretarias estaduais de educação - SEDUCs, como dedica parte para prescrições específicas às escolas, ambas relacionadas ao Plano de Ação Pedagógica, que deverá ser produzido tanto pelas SEDUCs (gestores do programa), quanto pelas escolas (executoras do programa). Quanto aos gestores, compete:

Os entes federados, os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador, deverão elaborar e enviar ao MEC/Secretaria de Educação Básica o Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo os Projetos das Escolas de Ensino Médio participantes da experiência de inovação curricular conforme as diretrizes gerais do programa. (BRASIL, 2009 versão preliminar, p. 19).

Com relação às escolas, as prescrições são mais amplas, pois incluem as dimensões a serem contempladas para a elaboração de um currículo inovador, como também os indicativos que devem promover o entrelaçamento destas, como:

Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas; Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação a mera memorização; Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; 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 os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos. Ofertar atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, 2009, versão preliminar, p.17).

É interessante observar o esforço do documento, no sentido de evidenciar a importância da escola e dos atores que a compõe, para o desenvolvimento do referido programa, como também o nível de detalhamento voltado às atividades a serem desenvolvidas pelas escolas. Além disso, cria uma relação direta entre as escolas e o MEC, por meio do Plano de Ações Pedagógicas, que é inserido pela própria escola no sistema de informação do Ministério da Educação - SIMEC, monitorado pela coordenação de ensino médio do MEC juntamente com o FNDE. Esta aproximação do ministério com a escola apresenta certo ineditismo, pois imprime à escola a condição de destinatário direto dos textos elaborados. Esta aproximação permite que os profissionais das escolas, tenham possibilidades e oportunidades de discutirem e expressarem dificuldades, opiniões, insatisfação e dúvidas, colocando o MEC o contexto de resultados e efeitos, permitindo uma análise dos impactos e das interações com desigualdades existentes entre escolas, regiões ou estados. A partir destas interações os grupos gestores, tanto do MEC, quanto dos Estados, entram no que Ball considera como contexto de estratégia, ou seja, este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política prescrita, permitindo assim que tanto o aspecto macro contextual, quanto micro contextual sejam considerados para o estabelecimento de novas estratégias.

Até aqui pontuamos algumas questões que consideramos importantes e serão utilizadas posteriormente nas considerações finais, quando realizaremos o cotejamento das propostas e dos documentos em questão. Seguimos agora com a análise do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador 2009 versão publicada, que pode ser considerado a primeira edição deste documento preliminar.

2.2 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2009 – VERSÃO PUBLICADA

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador lançado e publicado em setembro de 2009 (BRASIL, 2009, versão publicada), é composto por treze seções, que se dividem em subseções e que, diferente do documento 2009 versão preliminar, inicia com a denominação “Programa”, que não consta no documento anterior. Este documento orientador do ProEMI 2009 versão publicada, é produzido pelo mesmo grupo de atores do documento anterior, que se mantém na incumbência de apresentar ao Ministro e a sociedade, uma proposição que dê conta dos desafios impostos ao ensino médio brasileiro.

Na apresentação, que curiosamente, não traz a assinatura de nenhum gestor do Ministério da Educação, algo incomum em documentos oficiais institucionais, são indicados

brevemente os itens que compõe o corpo do documento. Há um certo estranhamento na ausência de assinatura na apresentação, que, se de um lado, pode aparentar certa vulnerabilidade ao Programa, de outro pode ser compreendida como a afirmação de uma gestão pautada numa perspectiva de produção coletiva, institucional, e não personalizada. A introdução apresentada no documento aponta os pressupostos legais e uma breve contextualização que indica a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais, destacando a identidade do ensino médio atrelada a superação do dualismo entre propedêutico a profissionalizante, humanismo e tecnologia, entre a formação teórica geral e técnica instrumental, remetendo à necessidade de uma identidade unitária para esta etapa da educação básica, que consiga romper um modelo de escola pragmática e utilitária, repetindo, de certa forma pontos contemplados no documento anterior. Ainda na introdução são apresentados os objetivos do Programa, que não se distanciam dos apresentados no primeiro documento. São apontados os desafios para universalização do ensino médio, salientando, porém, o direito de todos a esta etapa da educação básica, citando inclusive artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), como também legislações em vigor que tratam das finalidades do ensino médio. Aponta indicadores quantitativos sobre a exclusão de parcela significativa de adolescentes, suprimindo todas as tabelas e gráficos que constam no primeiro documento, e apresenta a função estratégica do ensino médio:

O ensino médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. BRASIL (2009b p.6).

Esta experiência curricular inovadora, proposta pelo Ministério da Educação, foi considerada de alta relevância pelo respectivo Conselho Nacional de Educação, evidenciada pela repercussão que o assunto teve na mídia e pelo amplo tratamento que esta lhe deu. Ao aprovar a proposta, o Conselho Nacional de Educação faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares, demonstrando a preocupação que pairava em todos naquele momento, de dar sustentação a uma nova identidade ao ensino médio.

A afirmação do ensino médio como um direito, invocando inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos, demonstra o compromisso com a universalização e a garantia do acesso e da permanência de todos no ensino médio, até sua conclusão. Neste

ponto já é perceptível a apresentação de uma política que pretende enfrentar os mecanismos que promovem a reprodução das desigualdades sociais. O documento apresenta mais rigidez nos princípios estabelecidos, e afirma que

(...) algumas políticas, diretrizes e ações atuais do governo federal, delineiam um cenário de possibilidades que apontam para uma efetiva política pública nacional, para a educação básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. (...) Nesse contexto, o Ministério da Educação propõe o programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os estados e o Distrito federal e parcerias com Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: 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, 2009 Versão publicada, p. 5).

Este documento apresenta-se mais robusto em suas convicções políticas, suprimindo o vínculo estabelecido por meio do termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação. Esta supressão chama atenção, pois acarreta reflexões acerca das novas proposições apresentadas neste documento, e demonstra que os textos de políticas não obrigatoriamente aparecem enclausurados em seus significados. Apesar do fato, de “aparentemente” o mesmo grupo ter produzido este novo documento, percebe-se que mudanças significativas e de cunho conceitual foram realizadas. Segundo Shiroma et al (2005, p.427).

Tomamos textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem, por isso, focamos não apenas um documento isoladamente, mas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção de textos, articulando níveis macro e micro de análise.

O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador 2009 (BRASIL, 2009 Versão preliminar), nos permite refletir sobre os níveis de análise macro, que incidem de certa forma, mas não totalmente, no nível micro de análise. Se no citado documento, uma dimensão neoliberal se estabelecia, e neste documento atual, foi suprimida, suscita que alguns elementos que compunham o contexto de influência, saírem de cena, nesta nova versão, pelo menos, neste momento, o que não significa que não possam entrar em cena novamente. E de outro lado, demonstra uma maior autonomia da equipe do Ministério da Educação, para propor políticas sintonizadas com o governo popular estabelecido, trazendo pressupostos mais convincentes e vinculados a sua condição no cenário nacional. Condição esta entendida aqui,

como a de um governo cuja ideologia política socialista, busca romper com a relação de exploração do homem pelo homem, e que define seu compromisso com a democracia plena, considerando que não há socialismo sem democracia nem democracia sem socialismo. É quase palpável os movimentos que influenciaram o nível global do contexto de influência que promoveu mudança significativa entre estes dois documentos.

Dando continuidade à análise, a seção três apresenta os pressupostos para um currículo inovador, indicando-o como indutor de mudanças significativas para o ensino médio *não* profissionalizante, destaque que merece atenção, pois já deixa claro que este programa incidirá somente sobre as escolas de ensino médio que não oferecem a educação profissional. Indica ainda que este programa vem com a função de reverter os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Este documento demonstra mais uma vez robustez em suas convicções e determinação em suas prescrições. Esta seção que trata dos pressupostos organiza-se em dois tópicos. O primeiro trata das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, bailares para um currículo inovador, e o segundo apresenta as proposições curriculares, já apresentadas no documento anterior, porém reforçadas no Documento orientador 2009, versão publicada. São elas:

o Programa Ensino Médio Inovador estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e legitimação nos espaços escolares, quais sejam:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.

Mais enxuta e mais determinada com relação a questões como articulação

interdisciplinar voltada para o conhecimento de saberes, competências, valores e práticas, esta seção vai delineando proposições para um currículo integrado, que rompa com a fragmentação disciplinar. Porém, é interessante perceber que a expressão saberes e competências, continua permeando os pressupostos para um currículo inovador de ensino médio, causando polêmicas conceituais. Segundo Silva (2008 p.100)

A palavra competências não é uma palavra erudita, faz parte da linguagem comum, cotidiana. Esta familiaridade, no entanto, é enganosa. Falar em competências implica em mobilizar uma teoria da mente, uma teoria do sujeito, uma teoria do conhecimento, e estas não são objeto de consenso.

Para Ramos (2005), a pedagogia das competências não considera que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, tem fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação. O conceito de competências tem raízes no Plano Decenal, criado em 1993, com objetivo de responder as demandas sociais. Por meio de compromissos firmados na Semana Nacional de Educação para Todos (realizada em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993) e acordos assumidos em âmbito internacional. Entre os objetivos deste Plano, constava: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País (SILVA, 2008). Passadas mais de duas décadas, conceitos mantem-se presentes, mesmo em formulações de políticas que se pautam em conceitos contrários as competências, reafirmando a compreensão de que um processo de formulação de políticas sofre influencias das mais variadas agendas.

O documento propõe formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre as dimensões, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, constituintes do ensino médio, definindo-o, com o intuito de superar a fragmentação das disciplinas escolares. Na sequência conceitua cada um destes eixos constitutivos do ensino médio, dando ênfase ao fato de que a perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não fazer uma formação estritamente profissionalizante. Esta mesma preocupação consta no documento orientador, 2009 versão preliminar, e é reafirmada aqui. A abordagem que se dá a dimensão de tecnologia difere do documento preliminar, pois aqui ela é considerada eixo constitutivo que compõe os conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Conceitua a

cultura como as diferentes formas de criação cultural de uma sociedade, seus valores, suas formas de conduta, suas obras. A cultura é tanto produção da ética, quanto estética de uma sociedade. O texto salienta a importância de uma formação que não dissocie a cultura, da ciência e do trabalho, e reafirma que estas dimensões constitutivas da prática social é que devem organizar de forma integrada o ensino médio. Os pressupostos acrescentam ainda que devem estar presentes organicamente no ensino médio, a capacidade produtiva e investigativa dos estudantes, a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e tecnologia e a formação cultural tanto no sentido ético, quanto estético, pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem. Assim, na perspectiva do PROEMI, os sujeitos da 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, e, como consequência, das práticas educativas inovadoras que irão compor o novo currículo. (SILVA, 2016). Os documentos orientadores 2009 versão preliminar e 2009 versão publicada, são praticamente iguais até o item denominado proposições curriculares. A partir daí o documento 2009 versão publicada apresenta formatação mais definida com relação ao programa, apresenta a visão estratégica e as etapas que a compõe. Indica o Plano de Ação Pedagógica – PAP, como condutor e ao mesmo tempo possibilitador, para que a escola possa divulgar experiências pedagógicas inovadoras que porventura, esteja desenvolvendo. Caso não esteja, o programa sutilmente reivindica a escola que se mobilize e proponha novas possibilidades para o ensino médio, pois o plano inclui a apresentação de um diagnóstico da escola, e este movimento, por si só, já terá consequências no coletivo da escola. Este documento, responsável por lançar o Programa, é bastante aberto e tem a característica de indicar alguns caminhos, mas, mais do que isso, ouvir o que a escola tem para dizer. De acordo com o Ciclo de políticas de Ball, as prescrições indicam o caminho, e a comunidade escolar resiste ou interpreta e reinterpreta de acordo com suas vivências, experiências, conhecimentos e práticas estabelecidas. O ProEMI faz justamente um caminho inverso, ao contrário de outros modelos para o ensino médio, este não quer se caracterizar como um “modelo”, mas quer ouvir as escolas, conhecer suas práticas, com o intuito de acompanhar os resultados, verificando o que pode ser disseminado as demais escolas. O ProEMI nasceu com esta perspectiva, de buscar junto às escolas o que elas têm produzido em termos de práticas inovadoras. De acordo com o Ciclo de políticas de Ball, no contexto de produção vão sendo tecidas relações, oriundas das vivências daqueles que agora estão à frente da gestão do MEC, mas que até pouco tempo atrás, estavam em sala de aula. Esta questão é bastante perceptível, ao lançarmos um olhar sobre os objetivos do programa, que segundo Simões (2011, p.120).

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nesta fase de ensino e torna-a mais atraente.

Verificamos que em todos os documentos é uníssona a expressão “busca da melhoria da qualidade da educação”, o que para Thiesen (2014, p.5) requer ações que possam reverter a situação das condicionantes intra e extraescolares, intervenientes e determinantes desse processo e a construção de estratégias de mudança do quadro atual. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos. Segundo Dourado (2009, p. 203)

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

O conceito de qualidade na educação tem raízes no âmbito das reformas da década de 1990, e não encontrando muita resistência, vai se consolidando no cotidiano dos professores e gestores das escolas e sistemas de ensino, sem que haja uma definição sobre o que se compreende efetivamente como qualidade na educação. Segundo Dourado (2009), explicitar o que vem a ser “qualidade”, não é tarefa muito simples, visto que o conceito é histórico e sofre alterações no tempo e no espaço.

Neste texto são listados novamente vinte e um indicativos que devem ser considerados no debate acerca do projeto político pedagógico das escolas, tendo como intencionalidade uma nova organização curricular que promova uma escola cujo trabalho pedagógico, seja dinâmico e criativo, com base em princípios educativos que unifiquem a pedagogia do éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Reafirma-se neste documento uma perspectiva epistemológica do PRroEMI, ancorada nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo aqui o conceito de trabalho compreendido como princípio educativo. De outro lado, é interessante observar que os indicativos constantes nos

pressupostos, e as dimensões de trabalho, ciência e cultura, encontram similaridades nas concepções explicitadas nos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais implantados em Escolas do Estado de São Paulo na década de 50. Além disso, a metodologia da problematização, o currículo dinâmico e flexível e o trabalho pedagógico integrado que reflita a própria integração dos fatos, o econômico, o social, o político, o artístico como aspectos de uma mesma realidade cultural profundamente interdependente entre si, o desaparecimento da divisão entre as matérias, e a busca de um currículo integrado centrado na concepção de que a cultura é um todo e que sua compreensão é dinâmica são questões que compõe os objetivos explicitados nas atividades de estudo do meio, dos ginásios vocacionais, assemelhando-se aos indicativos apresentados no documento do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009, versão publicada).

As semelhanças encontradas entre estas duas proposições, como ProEMI e os Ginásios Vocacionais, não significam que exista nestas formulações, ao longo dos tempos, hegemonia discursiva. Na verdade, esta é uma tendência atual, mas que se dá em instâncias globais, que até podem refletir e influenciar propostas educacionais, mas não a ponto de tornarem-se hegemônicas, duas propostas traduzidas nos contextos das práticas, e tempos dispares. Pensar um currículo flexível; incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas; Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e a autonomia dos estudantes; promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso); estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades, são atividades que podem suscitar muitas semelhanças a proposições anteriores, o que não significa mera transposição de um modelo educacional levado à prática nos anos de 1960 até 1971. A experiência vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirado em alguns princípios do Movimento da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria educação, do seu próprio desenvolvimento e compreendendo o professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas, e o jovem como protagonista do próprio processo de aprendizagem, elevando-o a um estágio superior de

consciência. Nesta perspectiva, o currículo também é definido como um todo, rejeita a separação entre as “matérias” e promove o “desaparecimento” da divisão entre estas e de suas programações particulares, promovendo a integração curricular centrada na concepção de que a cultura é um todo e que sua apreensão é dinâmica, porque dinâmica é a psicologia do homem.

Resguardadas as devidas especificidades teóricas, considerando que o Programa Ensino Médio Inovador se pauta numa concepção materialista histórica e os Ginásios Vocacionais norteiam-se em diversos momentos pela concepção piagetiana de aprendizagem, é possível verificar que, mesmo assim, existem semelhanças nos encaminhamentos dados relativos a organização do currículo, a autonomia do jovem, a relação com a realidade deste, a problematização como princípio metodológico, entre outras questões. Outra questão a ser considerada nestas similaridades, é o que Ball conceitua como contexto da prática, ou seja, mesmo que as proposições tenham perspectivas epistemológicas diferentes em suas prescrições, a forma como estas foram compreendidas e traduzidas pelos professores e gestores tanto nas escolas dos Ginásios vocacionais, quanto nas escolas do ProEMI, demonstram o que Shiroma (2006, p.433) esclarece:

(...) os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos e explícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização.

Segundo Mainardes (2006, p.53) os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas. Segundo Ball, é justamente no contexto da prática que ocorrem as recriações, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Os profissionais que atuam no contexto das práticas (escolas, por exemplo), não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Da mesma forma, aqueles que assumem funções de gestão, em instituições governamentais de âmbito estadual ou nacional, trazem consigo as experiências e vivências de sala de aula, para compor sua compreensão mais ampla sobre as políticas educacionais. O documento da versão preliminar

nos diz muito a respeito das influências que estavam presentes no Ministério da Educação. É importante perceber também, as mudanças ocorridas entre a versão preliminar e a versão publicada, que já aponta o afastamento de influências que se encontravam muito fortes na versão preliminar. Isto não significa dizer, que em outros momentos elas não possam reaparecer com outra roupagem, mas com os mesmos objetivos. No próximo capítulo teremos condições de observar os movimentos que se expressam nos documentos.

3. SEGUNDO MOMENTO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS MACROCAMPOS: O ENSINO MÉDIO INOVADOR DE 2011 A 2014

“Nomes significativos na história da educação pública no país, Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para a inserção plena na vida em sociedade. Seu projeto educacional transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.”

Jaqueline Moll

Os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador emanados no período 2011/2014, vem sob a égide da nova Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Durante o período de 2009 a 2011 o Ministério sofre mudança na organização estrutural e a então Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, Professora Jaqueline Moll, assume a nova Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, trazendo consigo a Professora Sandra Regina de Oliveira Garcia para assumir a Coordenação Geral de Ensino Médio. Esta nova configuração da Diretoria de Currículos, evidencia uma concepção de educação integral como possibilidade de redução das desigualdades sociais e educacionais, agregando ainda a experiência das ações desenvolvidas no Programa Mais Educação, criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, firmada pelos Ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social e implantado em 1380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal, já em 2008 como uma estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas, cuja operacionalização do Programa pautava-se no diálogo com os projetos políticos pedagógicos das escolas (MOLL, 2012).

De outro lado, a Professora Sandra Garcia traz consigo a experiência do programa Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, implantado nas escolas de ensino médio a partir de 2004 em três estados, ampliando aos demais a partir de 2005. Este programa propunha um currículo integrado em três (período integral) ou quatro anos de escolarização buscando assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador, com o intuito de superar a visão produtivista e

mecanicista da educação e da escola, ou seja, colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. (GARCIA, 2005)

As mudanças ocorridas no interior da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, são também observadas nos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador produzidos no período 2011 a 2014, com vertentes teóricas que buscam concepções de educação integral, sob olhares que, de um lado compreendem o papel da infância e das diversas possibilidades que a educação integral pode oferecer no combate as desigualdades sociais, e de outro, incide sobre a concepção do aluno trabalhador e sua compreensão do mundo do trabalho. Este capítulo dedica-se a análise dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, produzidos neste período e emanados às escolas dos estados que aderiram ao Programa. Convém salientar que neste período foram produzidos três documentos, sendo o primeiro em 2011/2012, o segundo em 2013 e o terceiro em 2014.

Ao longo desta análise vamos pontuar as permanências e as rupturas que os respectivos documentos promovem, considerando os conceitos apresentados nos documentos de 2009. Porém, para realizarmos esta análise, são necessárias algumas considerações com relação ao movimento que ocorria dentro do ministério, e o que Ball considera como o Contexto de influência, dentro do Ciclo de Políticas. A frase citada no início deste capítulo expressa as influências trazidas pela Professora Jaqueline Moll aos Programas estabelecidos pela Diretoria de Currículos, sob sua batuta. De outro lado a Professora Sandra Garcia, trazia consigo a experiência do EMIEP – Ensino Médio Integrado a Educação Profissional implantado nas escolas do estado do Paraná a partir de 2004, quando atuava como chefe do departamento de Educação e Trabalho da Secretaria da Educação do estado do Paraná. Esta composição de educadores, que formava a nova equipe da Diretoria de Currículos/MEC, provocou mudanças facilmente observadas nos documentos do PROEMI emanados a partir de 2011. Lembro aqui, que os documentos de 2009, traziam uma vertente mais voltada à busca de experiências inovadoras já desenvolvidas no ensino médio, Brasil afora, e que precisavam ser visibilizadas, o que foi oportunizado, de certa forma, por meio do PROEMI. Esta nova gestão, já com elementos oriundos dos Planos de Ação Pedagógica, vindos de escolas de todo país, puderam reorganizar o referido Programa, transformando-o de forma mais contundente, em um instrumento de indução de políticas, afastando-o aos poucos da característica de instrumento de acolhimento de experiências inovadoras realizadas pelas escolas de ensino médio de todo o país, que o originou. Mas ao longo desse capítulo observaremos como isto se expressa nos documentos.

3.1 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2011/2012

O documento produzido no período 2011 e enviado as escolas início de 2012, apresenta-se como uma nova proposição, agora mais legitimada por outros elementos que dão materialidade ao programa. Já haviam passado praticamente dois anos, e já era possível sentir as consequências e efeitos da referida política. Estas respostas, oriundas das escolas, das gestões estaduais e, sobretudo da análise, por parte do MEC, dos Planos de ação pedagógica, permitiram a Diretoria de Currículos/MEC, coletar elementos, considerados no Ciclo de Políticas de Ball, como um contexto onde as consequências e efeitos podem ser observados. No caso do ProEMI, considerando o pouco tempo de implantação do programa, podemos destacar como efeitos de primeira ordem, pois os elementos possíveis de serem coletados pelo MEC tem relação direta com os encaminhamentos relativos à mudança nas práticas relacionadas tanto ao planejamento, como a organização curricular e metodológica, nas escolas.

Este documento, já mais consolidado, porém bastante enxuto, dedica-se a apresentar, além de questões já abordadas nos documentos anteriores, novos elementos considerados importantes para o desenvolvimento do programa. Estas mudanças foram realizadas a partir das demandas emanadas pelas escolas e gestores estaduais, refletidas nos Planos de ação Pedagógica, analisados pela Coordenação de Ensino Médio do Ministério da Educação, e, de acordo com o ciclo de políticas de Ball, estas demandas apresentam-se no contexto dos resultados e efeitos, que por sua vez, produziram elementos que compõe o contexto de estratégia política. Para Ball (1994 apud Mainardes, 2006 p.55).

o último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sócias e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Neste contexto, são pensadas as estratégias a serem delineadas para lidar com as desigualdades identificadas, e neste aspecto, o documento orientador ProEMI 2011, apresenta elementos que buscam minimizar os conflitos gerados no contexto da prática, originados pela falta de recursos humanos voltados as demandas que o programa exige, na e da escola. Desta forma, as prescrições emanadas neste documento acrescentam algumas questões como definição de atribuições, da escola, dos gestores estaduais e da equipe do MEC. Agrega ainda a estas prescrições a inclusão de uma equipe pedagógica com a criação do Professor Articulador da escola. Além disso, nesta nova perspectiva, o documento orientador de 2011,

transforma o Plano de Ação Pedagógica, em Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) das Unidades escolares.

Os Projetos devem 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. Poderão apresentar projetos, denominados Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), as escolas selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, conforme Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011, observando os termos da Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011, que dispõem sobre os procedimentos de adesão, de habilitação, as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), bem com as expressas neste Documento Orientador do Programa. (BRASIL, 2011, p.7)

As prescrições são mais definidas e fechadas, marcando um direcionamento no desenvolvimento das atividades no contexto da prática, que de acordo com a cultura escolar, pode não ter sido materializado da forma como prescrito. A indicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE como órgão financiador e concedente, responsável também pela análise relativa a habilitação da instituição proponente, como também pelos processos formais e acompanhamento da execução financeira, é outro elemento que demonstra a preocupação do Ministério da Educação em dar materialidade ao programa. É também publicada a Resolução CD/FNDE nº17, de 19/04/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mecanismo necessário para realizar o repasse de recursos às escolas que aderiram ao programa. Percebe-se que somente em 2011, estas questões se consolidam, o que torna o Documento Orientador de 2011/2012, um marco na materialização desta política, como também, representa um grande avanço nas tratativas para a efetivação do ProEMI nos Estados, tendo agora uma resolução que orienta o repasse e todos os demais tramites, como também a indicação do órgão que o fará. Neste aspecto, percebemos a consolidação de uma política constituindo-se a partir dos resultados apresentados pelas escolas que iniciaram o programa em 2009/2010. Podemos caracterizar estas definições, como o estabelecimento de uma política escrita no contexto de produção de textos, sem perder de vista, o contexto da prática, mas não me refiro aqui somente a prática traduzida nas escolas a partir do prescrito nos documentos orientadores, mas da prática no contexto do próprio Ministério da Educação, dando voz, ao que se estabelece no Ciclo de Políticas, como não linear, mas multifacetado e dialético.

Juntamente com a publicação de resoluções e legislações que dão corpo ao programa, este documento avança no que diz respeito a definição de quem deve fazer e como os

procedimentos devem ser realizados, por cada uma das instituições envolvidas, definindo atribuições e responsabilidade. Isto inspira aos estados uma garantia de que efetivamente haverá repasse de recursos, e de que efetivamente os estados e as escolas terão apoio institucional, questão que até então, apresentava-se pouco clara.

Este documento dedica-se também a estrutura organizacional do Programa e se redistribui em subitens que tratam das atribuições de cada instituição envolvida, da criação dos comitês estaduais, das atribuições das secretarias estaduais de educação, incidindo inclusive sobre as atribuições e critérios de seleção das escolas, sobre a atuação da equipe pedagógica da escola e das atribuições do professor articulador.

Apresenta as atribuições de cada instituição envolvida no processo de desenvolvimento do Ensino Médio, iniciando pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que tem como principal e primeira atribuição:

Prestar assistência técnica às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, fornecendo-lhes as orientações necessárias para que seja assegurada a implementação dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC); (BRASIL, 2011, p.8).

E acrescenta elementos como acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos pelas escolas, como também das metas preestabelecidas.

Analisar os Planos de Atendimento Global, remetidos pelos Estados e Distrito Federal, aprovando-os ou indicando os ajustes necessários ao aprimoramento das descrições apresentadas (ações, metas e itens financiáveis); Encaminhar ao FNDE a relação nominal das escolas que tiveram seus PRC aprovados, com indicação dos respectivos números de alunos a serem atendidos pelo ProEMI; e Manter a articulação com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, para a realização de atividades de acompanhamento e avaliação, de maneira a garantir a boa e regular aplicação dos recursos das escolas beneficiárias e o cumprimento das metas preestabelecidas. (BRASIL, 2011, p.9)

A Secretaria de Educação Básica do MEC traz para si a responsabilidade da indução desta política de forma clara e objetiva, e transforma o que era o Plano de ação pedagógica em Projetos de Reestruturação Curricular. Acrescenta em suas atribuições a análise dos planos de atendimento global, também algo que surge neste documento, e o acompanhamento e avaliação do programa a partir das metas estabelecidas em cada região. Lembrando aqui que nos critérios de seleção das escolas, há a indicação de que se contemplem escolas de forma regionalizada, como fator de disseminação das experiências curriculares desenvolvidas. Indicação importante, pois descentraliza o recurso e interioriza possibilidades de inovações

pedagógicas a escolas de ensino médio de municípios pequenos e de regiões muitas vezes inóspitas, o que muitas vezes impede sua participação em programas ofertados pelo governo federal.

A seleção das escolas deve partir das secretarias, porém não de forma aleatória, mas sim, a partir de critérios preestabelecidos pela Secretaria de Educação Básica/MEC, entre os quais:

Quando da seleção das escolas as respectivas Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal deverão:

a) Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e consequente 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, 2011, p.11)

A definição de critérios para seleção das escolas caracteriza-se como um recorte no que diz respeito à compreensão do ensino médio como ação estratégica de governo, movimentando novamente o contexto de influência, caracterizado na dinamicidade e robustez que este documento de 2011 (BRASIL, 2011) emprega ao referido programa. Se num primeiro momento nos parece que estes critérios inviabilizam a participação de diversas escolas, exigindo das secretarias estaduais, ações de ampliação e adequação dos espaços físicos das escolas, de modo a serem contempladas com o Programa, de outro lado, esta seleção apresenta-se como uma indução clara e objetiva de uma política com via de mão dupla, ou seja, de um lado o Ministério oferece condições para melhoria da qualidade do ensino nas escolas, oportunizando redesenho curricular e recursos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, e de outro lado, exige contrapartida dos estados, responsabilizando-os efetivamente de sua condição de mantenedor primeiro, da etapa da educação básica denominada ensino médio. Todavia, a exigência de contrapartida difere de contrapartidas exigidas em programas que o antecederam, como o PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, desenvolvido na década de 1990, com parceria do BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento e BID – Banco Mundial para o Desenvolvimento, e oferecia aos Estados repasse de recursos, desde que este apresentasse uma contrapartida de 50% do montante de recursos disponibilizados. No ProEMI, não há exigência de recursos dos

estados como contrapartida, mas há certa exigência, com relação aos estados, de promoverem com prioridade, um olhar para as escolas de ensino médio e suas condições precárias. Até porque, a ausência deste olhar durante décadas, acabou por inviabilizar a possibilidade de escolas desenvolverem programas de reorganização curricular, incentivados financeiramente, para melhoria de suas condições de trabalho pedagógico.

Dando continuidade a análise, saliento aqui a importância do trabalho coletivo preconizado nas atribuições da equipe técnica, articulada com o professor articulador, promovendo o debate e discussão articulado ao projeto político pedagógico das escolas. Esta discussão deveria ser organizada pelo professor articulador incumbido das seguintes atribuições:

Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, 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: a gestão compartilhada; a ampliação dos territórios educacionais; (BRASIL, 2011 p.12).

É quase inimaginável pensar que o Ministério da Educação possa encaminhar documentos às escolas, com tal nível de detalhamento. Mas é preciso reconhecer que a estratégia de se comunicar diretamente com as escolas de todo o país, por meio do SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação permitiu ao Ministério uma aproximação com a comunidade escolar pública do país, como nunca antes havia se dado. Por meio deste Sistema, as escolas inseriam seus Projetos de reestruturação Curricular - PRC, descrevendo as ações que pretendiam desenvolver, indicando as previsões de despesas, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº63, de 16 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Estas ações deveriam apresentar-se como resultado do trabalho coletivo de discussão do Projeto Político Pedagógico articulado com os macrocampos que compunham as orientações do ProEMI/2011.

De acordo com o documento, o professor articulador possui papel importante neste processo, pois é o responsável por reunir o grupo, organizar as ações e o planejamento coletivo que resultará no projeto de reestruturação curricular e inserir as informações no sistema, analisadas pelo Comitê Estadual, que valida o respectivo PRC, para que o Ministério da Educação possa executar o repasse de recursos diretamente à escola. Compete ainda ao

Professor Articulador, promover a ampliação dos territórios educacionais, na gestão compartilhada, na promoção de articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos Projetos de Reestruturação Curricular. Outra exigência é que este professor deve manter canal permanente de comunicação com a Secretaria Estadual de Educação, o que o coloca em situação delicada frente à gestão da escola e inclusive das coordenações regionais de cada Estado. Como já observado, a dinâmica instalada neste documento, frente às atribuições do professor articulador, é de contato direto do MEC com a escola. Algo sem dúvida inovador, mas também bastante arrojado, se pensarmos que o Brasil oferece ensino médio em vinte e oito mil e trezentas escolas, em todo o território nacional. Além disso, apesar do MEC prescrever inclusive o perfil exigido ao Professor Articulador, convém salientar, que este deverá compor o quadro efetivo da escola, ou seja, será remunerado pelo Estado, e sendo professor, deverá manter carga horária de sala de aula, o que implica ao estado, verificar possibilidades de remuneração além da já recebida, ou redução de carga horária em sala de aula. Na teoria esta equação parece simples de resolver, mas considerando as dinâmicas, planos de carreiras dos estados e formas de contratação de professores, na prática, a situação não é tão simples. Os sistemas estaduais de contratação, efetivação e remuneração de professores é arcaico e engessado, impedindo que inovações e flexibilidades ocorram nas escolas. Talvez este seja um dos maiores entraves para qualquer inovação pretendida pelas políticas educacionais, segundo relato da Professora Sandra Garcia, que compõe esta pesquisa como complemento da análise dos documentos, esta questão relacionada ao engessamento da estrutura do estado é recorrente, impedindo a efetivação de ações que exigem maior flexibilidade neste aspecto.

Analisar o documento do ProEMI de 2011, a partir do Ciclo de Políticas de Ball, (1993 a) permite observar que os impactos causados, a partir da efetivação do Programa, deflagrado em 2009, no contexto da prática, provocaram efeitos que, por parte do MEC, uma reorganização das diretrizes do programa, ajustando mecanismos que de alguma forma, não respondiam a contento. Segundo Mainardes (2006, p.98)

(...) a ideia de que políticas tem efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Neste contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e interações com desigualdades existentes. Ao analisar este os efeitos gerais da política, tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.

Todavia, esta reorganização do ProEMI, emanada por meio do documento de

2011/2012, permite perceber que novos atores movimentaram o contexto de influências, demonstrando como são fluidas estas dinâmicas. É flagrante que tais efeitos gerados, pelo monitoramento dos Planos de Ações Pedagógicas das escolas, por parte do MEC, evidenciaram aspectos que necessitavam uma reorganização das prescrições, compreendendo a necessidade de estabelecer mais rigidez ao programa, efetivada no documento de 2011/2012.

O Documento contempla ainda as ações que devem compor o Projeto de Reestruturação Curricular – PRC das unidades escolares. Estas ações podem apresentar diferentes formatos, e podem ser organizadas em forma de disciplinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias, oficinas e formação de professores, porém, precisam obrigatoriamente seguir as determinações estabelecidas por oito macrocampos, denominados: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; cultural corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil e leitura e letramento. Dentre estes oito macrocampos, dois tinham a obrigatoriedade de serem contemplados em pelo menos uma atividade: o Acompanhamento pedagógico e a Iniciação científica e pesquisa. Ambos deveriam indispensavelmente, constar em todos os Projetos de Reestruturação Curricular

O conceito de macrocampos surge no documento orientador de 2011, apontando novas induções que o ProEMI passa a experimentar, entre as quais, o Programa Mais Educação, demonstrando que de acordo com o Ciclo de Políticas, o contexto de influência também sofreu mudanças no processo de reestruturação do MEC e compreensões oriundas de ações mais voltadas as concepções expressas na frase que abre este capítulo, materializam-se na concepção de que as vivências educativas são primordiais como suporte para a inserção plena na vida em sociedade, e que desta forma, o aumento da jornada escolar deve configurar-se como consequência de uma formação que abarcasse a integração entre o campo das ciências, das artes, da cultura e do mundo do trabalho. Os macrocampos apresentam-se como integradores destes campos, pois de acordo com o documento orientador 2011

Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. (BRASIL, 2011, p.14)

O macrocampo, segundo o documento 2011/2012, deverá desenvolver a função de articulador dos componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no

Projeto Político Pedagógico, elaborado pela equipe pedagógica, a partir do diagnóstico da escola, com o intuito de “superação das desigualdades mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar”. (MOLL, 2012, p.129). Os Projetos de Reestruturação Curricular devem contemplar obrigatoriamente, estes macrocampos. Em suma, a escola deve discutir o projeto político pedagógico, planejar coletivamente a reorganização curricular, a luz das prescrições estabelecidas em cada macrocampo, e as ações dentro deste, deverão visar a interação direta com o estudante.

O grande diferencial apresentado neste documento de 2011/2012, foi justamente a inserção destes macrocampos no programa, pois o Plano de ação pedagógica do documento de 2009, solicitava às escolas, que o Plano de Ações Pedagógicas pautasse dimensões como gestão educacional, formação de professores e condições de trabalho docente, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Já o documento 2011/2012, direciona as ações a serem desenvolvidas pelas escolas, muito mais voltadas as questões curriculares e pedagógicas, com o intuito de garantir efetivamente a integração entre as disciplinas, tendo os macrocampos a responsabilidade de assegurarem esta integração, rompendo com um currículo disciplinar e departamentalizado. Para os professores e equipe pedagógica da escola, esse era um exercício novo a se fazer, que provocava a desconforto dos educadores com relação as suas disciplinas. Rompiam-se as barreiras que estabeleciam “o que pertencia a quem”, no que diz respeito aos limites disciplinares, causando em alguns momentos desconforto, como também certa resistência para a integração curricular. Segundo Ribeiro (2016, p.109) “pode-se observar a recorrência de propostas de ações isoladas, sem integração ou relação com conteúdos curriculares ou alguma área do conhecimento ou Macrocampo”. Talvez isso se deva ao fato de o conceito de integração não estar presente na compreensão dos educadores acerca do tema, de tal forma, que o macrocampo obrigatório recorrente, de acordo com pesquisa realizada por Ribeiro, é o Acompanhamento Pedagógico, todavia, fortemente vinculado ao reforço escolar e a formação de professores, ensejando claramente a carência de investimentos na formação docente inicial e continuada, demonstrando a necessidade urgente de uma rediscussão acerca dos currículos relativos, sobretudo a formação inicial de professores.

O conceito de integração apresenta-se em todo o documento orientador, porém é importante salientar que este não é um conceito novo, muito pelo contrário, intenções voltadas a um currículo integrado remontam ao início do século XX, na esteira do movimento engendrado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Nesse período, identificamos pelo menos três discursos em disputa pelo controle do projeto de educação das massas: o escolanovismo, inspirado nos ideais da burguesia local em ascensão e na teoria progressivista de John Dewey, que entravam em confronto com os projetos da oligarquia conservadora e decadente, ofertada pela Igreja Católica, e com o movimento operário de base libertária e anarquista. Este, inclusive, foi o primeiro a defender propostas de educação integral. (ROCHA; SALVINO, 2014, p. 2023)

Intenções e proposições pertinentes à oferta de currículo integrado têm sido apresentadas na esteira dos ideais de educação integral e educação em tempo integral, sempre associadas a propósitos de inovação. Propostas de educação integral vêm sendo adotadas, desde então, em experiências educacionais escolanovistas, desenvolvidas em vários países, inclusive no Brasil. Porém os programas Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador apresentam de forma contundente a indução de uma política de educação Integral, garantindo inclusive recursos para apoio aos Estados e municípios, na viabilização dos respectivos programas, como também, e principalmente, aproximam-se das escolas públicas de todo o país, por meio da criação do SIMEC, onde os projetos das escolas são inseridos e automaticamente acessados pelas equipes do Ministério da Educação. Aos estados e municípios compete o papel de referendar e acompanhar os projetos, além de garantir as demandas em termos de infraestrutura e recursos humanos para efetivação dos referidos programas. Percebo este movimento como uma aproximação do MEC à educação básica, contribuindo para a melhoria das condições do trabalho curricular e pedagógico dos professores, como também do debate educacional no interior das escolas.

No item oito do documento 2011/2012, denominado Etapas estratégicas e orientações para a elaboração dos PRC, são consideradas aspectos que contribuem para a definição de ações eminentemente estratégicas, apresentando coerência entre a análise situacional e as proposições e os impactos desejáveis; estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e execução físico financeira, articulação com outros Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas. Para que estas questões sejam contempladas nos PRCs, o documento prescreve ainda etapas a serem seguidas na elaboração coletiva do projeto, entre as quais:

- Análise do contexto da Unidade Escolar: descrição do perfil e do funcionamento da escola, equipe técnica, número e perfil dos docentes, matrículas no ensino médio (por período) e em outras etapas/modalidades, infraestrutura e dados relevantes sobre a comunidade e contexto local.
- 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) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).
- 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, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais.
- 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: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros.

Estas etapas não precisam estar descritas no projeto em si, mas devem ser seguidas para alavancarem a discussão coletiva que promoverá a elaboração do PRC da escola. É possível observar que o documento foi bastante estratégico ao determinar como etapas para elaboração do PRC, questões que compõe, ou que deveriam compor, o Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas, obrigando-as de certa forma, a lançarem mão de seus PPPs, para reelaborarem-no e atualizarem-no, caso estejam há muito tempo guardados na gaveta, ou ainda elaborarem-no, caso não o tenham. Fato é que, da forma como está prescrito o documento, as escolas obrigatoriamente precisam ter em mãos o seu PPP, caso contrário, enfrentarão muitas dificuldades para elaborar seus PRC. Por fim as etapas operacionais e as instâncias a que o projeto de reestruturação curricular deverá perpassar, desde o momento que é concluído até o momento que chega para análise do Ministério da Educação, desdobram-se em subitens que tratam de questões envolvendo desde os repasses financeiros relacionados ao número de alunos, como também orienta acerca dos itens financiáveis e daqueles que não podem ser contemplados pelo programa. O documento contempla ainda as orientações relativas ao acompanhamento e avaliação do programa em cada escola, e o programa de metas para melhoria da qualidade do ensino.

Os parâmetros para o repasse de recursos às escolas, consideram duas questões: a) a jornada diária escolar, para escolas de ensino médio noturno (5 horas) ou para as escolas de ensino médio de período integral diurno (7 horas); b) o número de alunos envolvidos no Projeto, a partir da tabela apontada pelo MEC, que inicia com no mínimo 100 alunos e vai até o indicador 1.401 alunos ou mais. Desta forma os recursos repassados diretamente a escola variam de vinte a cem mil reais por escola. Estes valores parecem irrisórios quando pensamos em indução de políticas públicas, todavia, considerando o nível de precarização das escolas

públicas de ensino médio do país, estes valores oportunizam aos educadores e gestores escolares, a realização de diversas ações, sobretudo didático-pedagógicas, que de outra forma, provavelmente, jamais aconteceriam, pois estes recursos podem ser utilizados para aquisição de materiais de consumo, locação de serviços de infraestrutura (transporte, hospedagem, espaços físicos, etc.), locação de equipamentos, serviços de consultoria para formação continuada, aquisição de materiais didáticos entre outros, o que possibilita a realização de atividades com os estudantes como saídas de campo, viagens de estudos, realização de feiras escolares multidisciplinares, etc. No que diz respeito ao acompanhamento e a avaliação, o documento remete às Secretarias da educação dos estados - SEDUCs, a responsabilidade de atualizarem os dados relativos ao desenvolvimento dos PRCs das escolas, apresentando relatórios periódicos contendo indicadores como evasão, reprovação, abandono, apontados a partir de prognósticos e metas estabelecidos no início de cada ano.

O último item que compõe o documento orientador 2011/2012, trata do acompanhamento e avaliação do ProEMI, e cabe as SEDUCs orientarem às escolas a reavaliarem seus PRCs, verificando possíveis falhas que tenham resultado nos índices apontados nos relatórios. Neste momento podemos identificar porque Ball denomina Ciclo de Políticas a organização que estabelece como necessária para a análise de políticas educacionais, apontando a complexidade dos contextos que a compõe, concluindo o ciclo com o contexto da estratégia, oriunda do contexto dos resultados ou efeitos. A avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento dos PRC nas escolas compõe esta complexidade porque ao mesmo tempo em que apresentam resultados da prática, interpretada e recriada em cada escola, apontam os resultados e efeitos que subsidiarão as novas estratégias para continuidade da política, com o objetivo de alcançarem melhores resultados no desenvolvimento das políticas.

3.2 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2013

Os documentos orientadores produzidos pela Coordenação Geral de Ensino Médio do Ministério da Educação, a cada período mostram um grau de detalhamento cada vez mais acentuado, o que nos leva a crer que os resultados e efeitos dos primeiros anos da implantação do referido programa, provocaram a necessidade de aprofundar questões e detalhar procedimentos aos educadores e gestores. As estratégias para indução de uma política voltada ao ensino médio, cada vez mais prescritiva, demonstra que existe uma lacuna entre o que o Ministério da Educação, as SEDUCs e as escolas compreendem como processo de ensino e

aprendizagem, currículo, planejamento coletivo e formação integral, nesta etapa da educação básica. Ouso dizer que limitações apontadas nos primeiros anos da implantação do programa, tanto por parte do MEC, quanto por parte das SEDUCS e escolas, provocaram esta necessidade cada vez mais acentuada do nível de prescrição.

O documento orientador de 2013 apresenta como fonte de informação para sua elaboração, os resultados do Censo Educacional 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação, além de dados oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (2009 e 2011), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2013, p. 3). Estes dados apontam um aumento no percentual de pessoas de todas as faixas etárias que passaram a acessar instituições educacionais, o que demonstra uma democratização do acesso à educação básica, porém de outro lado, aponta um grande desafio, marcado pela distorção idade/série, principalmente na faixa etária de 15 a 17 anos, que incide justamente sobre o ensino médio, onde somente 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequada (BRASIL, 2013. P. 4). Isto demonstra que há um hiato no que diz respeito à educação oferecida tanto nas series finais do Ensino Fundamental, como no ensino médio, etapas que, aliás, historicamente receberam pouca atenção, sobretudo quando se trata de programas de formação continuada, geralmente direcionados as series iniciais, a alfabetização, e/ou educação infantil. Segundo aponta o documento orientador 2013,

Apesar da taxa de frequência à escola na faixa etária de 15 a 17 anos ter sido de 83,7%, em 2011, a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio para esse mesmo grupo, ainda que venha crescendo, sem encontra no patamar de 51,6%.

Estes dados demonstram o grande desafio que a educação média ainda terá que enfrentar no Brasil, até que crianças e jovens possam ter acesso e condições de permanência, aproveitamento e avanço, no desenvolvimento de seu percurso formativo. Este desafio recai principalmente sobre os Estados que são responsáveis por 86% das matrículas de ensino médio, enquanto a rede privada responde por 12% e as escolas federais e municipais representam um pouco mais que 1% (BRASIL, 2013).

O ProEMI apresenta-se como um programa indutor de uma política de ensino médio, que tem como objetivo amenizar estes indicadores, mais uma vez apontados na introdução dos documentos orientadores, mas, além disso, o documento de 2013 vem sob a égide das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, criadas por meio da Resolução CMN/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). O documento 2013 traz em sua

introdução, a indicação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, como documento fundamental para orientação dos projetos de redesenho curricular, e cita ainda a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que trata da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos que deveria estar garantida até 2016, e que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação (em tramitação), que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos), com taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária. (BRASIL, 2013.p.3)

É importante observar que a Emenda Constitucional trouxe grande avanço para a democratização do ensino médio, reforçada pela meta 3 do Plano Nacional de Educação, que indica a universalização desta etapa da educação básica até o ano de 2016, porém o Observatório do Plano Nacional de Educação¹⁷ observa que,

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Vencimento: 2016 Situação: O País tem 1,5 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola – eles representam 60% dos 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos nessa situação. Embora os números sejam de 2015, pela trajetória dos indicadores podemos deduzir que a meta não foi cumprida, uma vez que não houve nenhuma política pública específica para atrair esses jovens para a escola. A taxa de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio é de apenas 56,4%, enquanto 18% deles ainda está no Ensino Fundamental e 14,6% fora da escola. (BRASIL, 2017. P. 3)

Compreendo que o grande desafio está em universalizar o atendimento, todavia tão grande quanto este, é o desafio de manter os jovens na escola, sobretudo com condições de aprender. Segundo Costa (2013, p.186)

Dois desafios articulados são ainda prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do ensino médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social. (...) universalizar o ensino médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor.

O que se observa é que a Meta 3 indicada no documento orientador de 2013, não foi atingida, e pelas políticas atuais implantadas no ensino médio, a estimativa é que também não sejam atingidas até 2020, mesmo com a implantação dos itinerários formativos que poderão provocar uma evasão ainda maior do que a já existente no ensino médio.

¹⁷ Fonte: MEC/ <http://pne.mec.gov.br/>. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>. Acesso 28 de outubro de 2017.

Além destas indicações legais e do Plano Nacional de Educação, apontados na introdução, o Documento Orientador de 2013, apresenta no sumário 10 tópicos, agregando questões que nos documentos anteriores não foram citadas, entre as quais, as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígena. Observa-se também neste documento uma mudança no trabalho a ser desenvolvido pela escola, pois o instrumento denominado no documento de 2009 como Plano de Ação Pedagógica passa a denominar-se Projeto de Reestruturação Curricular no documento de 2011/2012, e agora se apresenta em nova configuração, como Projeto de Redesenho Curricular. O termo redesenho remete a fazer novamente o desenho, indicando um recomeço na caminhada, considerando os acertos e desacertos para o realinhamento das novas estratégias a serem elaboradas coletivamente. E neste sentido o documento 2013 inicia salientando que

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013, p.9)

Traz desta forma a compreensão de que o tempo estendido deve vir como consequência de uma formação integral, organizada a partir de uma matriz que opere numa perspectiva relacional entre os saberes, carregando uma possibilidade de socialização do conhecimento, mais democrática, na medida em que combate as visões dogmáticas e hierárquicas presentes na apreensão e na distribuição deste bem simbólico (MOLL et al, 2012, p.286). Além disso, acrescenta avanços neste documento, relacionados a importância dos PRCs atenderem efetivamente as reais necessidades das escolas, e dos processos de ensino aprendizagem, reconhecendo e respeitando as especificidades regionais e trazendo também como basilares ao processo de elaboração do Projeto de Redesenho Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2013) para a Educação das populações do campo, quilombolas e indígenas. Estes são pontos que foram citados pela primeira vez neste documento, provavelmente pelo fato destas diretrizes terem sido assinadas pela Presidência da república somente em 21 de novembro de 2012.

Alguns dos tópicos que compõem o documento desdobram-se em subitens, como as orientações para elaboração do redesenho curricular, que salientam a importância de as escolas, ao elaborarem coletivamente seu redesenho curricular, contemplarem as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, considerando que estas serão orientadoras das

avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. E neste aspecto, o documento já orienta quanto à necessária participação dos estudantes no respectivo exame, indicação esta que já aparecia no documento de 2011/2012, além de indicar condições básicas para implantação do projeto de redesenho curricular – PRC, e apontar as novas proposições a serem consideradas pelas escolas, que não foram contempladas nos documentos anteriores, e que foram incorporadas neste, como:

(...) 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 Estrangeiro-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.

Além da inserção da língua estrangeira e da preocupação com um ProEMI voltado às comunidades do campo, quilombolas e indígenas, este documento salienta a importância de submeter aos Conselhos Estaduais de Educação as alterações e mudanças curriculares realizadas, como também a articulação entre os conhecimentos e 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. (BRASIL, 2013, p.12). No que tange ao item relacionado aos macrocampos, o documento torna obrigatório não mais dois macrocampos, mas sim três macrocampos que devem ser contemplados na elaboração do PRC, sendo: a) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); b) Iniciação Científica e Pesquisa; c) Leitura e Letramento. Além disto, amplia o conceito de macrocampo, compreendendo-o 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 (2013, p. 15).

Reforça a importância de elaborar os PRCs, considerando as possibilidades de

articulação que os macrocampos podem oferecer, juntamente com as áreas do conhecimento, promovendo o rompimento de uma educação organizada a partir de disciplinas fragmentadas, oferecendo em seu lugar, uma educação cujos conhecimentos se organizam a partir da integração dos conteúdos. A idéia de integração curricular remete ao Programa ensino médio integrado a educação profissional, todavia não pela via dos macrocampos, mas, na concepção de uma educação politécnica. Percebe-se que os documentos escritos a partir de 2011/2012, trazem aos poucos esta concepção, fruto talvez da memória trazida pela Coordenadora Geral de Ensino Médio, que juntamente com nomes como Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta, pensaram e elaboraram os documentos que orientaram este Programa, cujos elementos norteadores da integração curricular, evidenciam-se novamente na proposta do ProEMI.

Passados sete anos de defesa de uma concepção de ensino médio integrado, encontramos hoje com perspectivas virtuosas trazidas pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, as possibilidades de incentivo a propostas curriculares “inovadoras” transitam entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes. RAMOS (2011. P. 772).

Neste aspecto, o ProEMI representa efetivamente uma possibilidade de inovação ao promover a integração curricular e possibilitando um percurso formativo ao jovem, mais significativo, considerando, porém, programas e experiências de um passado recente como o ensino médio integrado a educação profissional, oferecido ainda nos dias atuais, nos Institutos Federais de todo o país.

Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. RAMOS (2011, p.776)

Ao trazer para o interior do ProEMI, os pressupostos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional - EMIEP prevalece a compreensão de que a integração não obrigatoriamente se dá na junção da educação média com a educação profissional, como já defendia sua concepção original, mas sim, a partir de uma compreensão de sujeito integral, que necessita de uma formação integral e integrada, que permita a elaboração de conceitos e a

apropriação de conhecimentos de forma simples, porém complexa, e que reconheça todos os sentidos que compõe aquele conhecimento. É interessante reconhecer num processo de produção de políticas, os movimentos de idas e vindas no qual os contextos do Ciclo de políticas vão se constituindo e ao mesmo tempo, se transformando.

E é neste contexto, que o documento de 2013 apresenta-se mais detalhado do que os anteriores, com momentos em que apresenta o passo-a-passo aos professores e gestores, como por exemplo, quando acrescenta orientações para o redesenho curricular. Neste tópico, o documento praticamente contempla um passo-a-passo determinando o que deve ser contemplado no PRC, incluindo os aspectos a serem considerados para a definição de ações eminentemente estratégicas, que incluem, entre outras orientações, algumas pinçadas do interior do documento, consideradas na análise, como mais significativas:

- a) Análise do contexto da Unidade Escolar: descrição do perfil e do funcionamento da escola, equipe técnica, número e perfil dos docentes, matrículas no ensino médio (por período) e em outras etapas/modalidades, infraestrutura e dados relevantes sobre a comunidade e contexto local.
- b) Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político: Identificar as potencialidades e possibilidades no contexto escolar que contribuam para o pleno desenvolvimento do projeto.
- c) Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola: as ações do Projeto de Redesenho Curricular deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e, prioritariamente, com as ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, em diálogo com as políticas estaduais. Poderão articular-se com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e dos programas e políticas desenvolvidos em cada estado. 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, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais.

Questões como a análise do contexto da escola, com a descrição do perfil de quem a compõe, provoca um reconhecimento de todo o corpo docente e discente da escola com sua própria realidade, e desta, para com realidade do mundo, permitindo a realização da avaliação estratégica, que trará como resultados a identificação das potencialidades tanto do contexto escolar especificamente, como também do contexto onde está inserido, o que já vem ao encontro de outro item das prescrições que trata da articulação com as ações sistêmicas e o Projeto Político da escola. Esta parte do documento acrescenta ainda um item denominado

Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular, e limita um “prazo de validade” de dois anos, deixando claro que as ações devem ser pensadas para curto prazo, ou seja, para atenderem os estudantes que se encontram na escola naquele momento, e não ações de longo prazo, que muitas vezes implicam em reformas e adequações da escola, por parte do Estado. De toda forma, é acrescentado neste documento, no que diz respeito às atribuições da Entidade Executora – EEX, que neste caso são as secretarias estaduais de educação, estruturar planejamento para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, especialmente e o atendimento referente à contrapartida dos Estados: ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação de professores em uma única escola (BRASL, 2013 p.24). Esta nova exigência acarreta por parte dos Estados a responsabilidade de promover mudanças físico estruturais nas escolas, pois a partir do momento que se amplia a carga horária, são necessários espaços adequados para o atendimento dos estudantes como, por exemplo, refeitório, salas temáticas, banheiros, cozinha, espaços para leitura, espaços para atividades artístico-culturais, que não obrigatoriamente a escola tenha para oferecer. Não basta que se estenda o tempo dos estudantes nas escolas, é preciso estrutura, educadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que implica em concursos de ingresso, aumento na folha de pagamento, reorganização da equipe de gestores e professores, e a inserção de profissionais auxiliares, que acompanhem professores e estudantes durante todo o período, incluindo o período das refeições, atividades culturais, pesquisa de campo, saídas de estudos, etc.

Nas atribuições da entidade executora são reafirmadas também ações já apresentadas no documento anterior, porém agora mais detalhadas, que incluem a responsabilidade pela orientação, acompanhamento e consolidação/validação dos Projetos de Redesenho Curricular das escolas, além de garantir um quadro efetivo e permanente de professores praticamente com dedicação exclusiva. Este é um ponto de extrema importância neste processo, pois hoje, sobretudo no ensino médio, os professores atuam em duas, três ou às vezes em até quatro escolas para completarem sua carga horária, sobretudo se forem de disciplinas que oferecem uma ou duas aulas por semana, na matriz curricular. Ter a condição de dedicarem-se exclusivamente a uma escola oportuniza a possibilidade de maior comprometimento destes com a escola e com os estudantes. Permite uma organização de seu planejamento de trabalho mais flexível e direcionada, e um acompanhamento dos estudantes mais efetivo, tendo possibilidade de realizar reforço pedagógico e a recuperação da aprendizagem, fazendo com que estes estudantes possam acompanhar a turma com a apropriação de conhecimento, sem prejuízos na aprendizagem.

Já com relação às atribuições relacionadas às escolas, o documento apresenta também maior detalhamento, e acrescenta o preenchimento no sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e também no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que os torna vinculados diretamente ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Desta forma estas instituições podem acompanhar e inclusive avaliar o desenvolvimento das ações da escola, por meio da prestação de contas dos recursos repassados de acordo com as normas vigentes e de acordo com o proposto nos PRCs.

Quanto aos critérios de seleção das escolas, como também das atribuições da equipe pedagógica das escolas e do professor articulador, já apresentado no documento de 2011/2012, há um maior detalhamento, quase um passo-a-passo de como fazer, o que nos induz a acreditar que as escolas tenham realizado muitos questionamentos para o planejamento de suas ações, definição dos profissionais e preenchimento do projeto no sistema. Esta questão fica clara também no detalhamento das etapas operacionais que esmiúçam ainda mais o “como fazer” de cada etapa.

Isto demonstra que este Programa, vai aos poucos criando uma cultura de planejamento relacionado à aplicação de recursos, prestação de contas e atingimento de metas, não muito comum nas escolas, sobretudo públicas, que até então, não usufruíam desta possibilidade de acessar recursos voltados as suas atividades pedagógicas. O fato de terem que planejar suas ações e administrar os recursos, para que todas as áreas possam ser contempladas é algo que vai provocando um senso maior ainda de responsabilidade para a realização de um planejamento coletivo e integrado. Afinal, quando maior integração, melhor aplicação dos recursos e melhores resultados. Saídas de campo que envolvam por exemplo, duas ou mais disciplinas, tem o mesmo custo e podem trazer resultados infinitamente melhores, considerando o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Uma atividade artística, como a organização de uma peça de teatro que envolva as disciplinas de artes, história, filosofia e matemática, podem oferecer aprendizagens significativas aos estudantes, desde que pensadas coletivamente e de forma a integrar os conhecimentos.

O documento conclui com os dados referentes ao número de alunos para as etapas e carga horária, da mesma forma que o documento anterior, como também o item que trata do acompanhamento e avaliação, incumbindo as secretarias estaduais esta atribuição, mas indicando o Sistema PDE Interativo (Programa de Desenvolvimento da Educação Interativo), instrumento criado pelo MEC/FNDE para melhor realização desta tarefa, pelas secretarias, permitindo o acompanhamento das escolas sobre seu projeto, e da união, tendo um panorama dos projetos das escolas de todo o país.

3.3 O DOCUMENTO ORIENTADOR 2014

Uma política educacional é pensada, influenciada, formulada, reformulada, elaborada e reelaborada, até que se materializa como um documento aprovado pelas instituições responsáveis e reconhecida então como um documento a ser seguido, por meio das orientações, prescrições que são emanadas a partir da política. Todavia, isto não significa que ela se consolide, pois, suas prescrições podem ser recebidas, interpretadas, reelaboradas, aplicadas ou sofrer resistência. Durante este processo, a política pode sofrer modificações, emendas que podem agregar ou suprimir itens que não estão a contento. Os documentos do ProEMI analisados neste trabalho demonstram como este processo se dá, a cada etapa de implementação, expansão e adesão do respectivo programa, que a cada novo documento traz ou suprimir algumas questões que, no desenvolver do programa, foram tornando-se relevantes ou desnecessárias. Ou ainda, questões que vão se constituindo paralelamente, porém articuladas com o objetivo da política educacional em pauta. O documento do Programa Ensino Médio Inovador de 2014, em sua apresentação, reafirma a importância da Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que trata da universalização do Ensino Médio. Intensifica esta importância, considerando que naquele momento, em 2014, o referido Plano encontrava-se em tramitação no Congresso Nacional, então, apesar de já ter sido citado no documento de 2013, é destacado novamente neste documento. Porém, o grande diferencial deste documento de 2014, é justamente a alusão a instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criado pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cujo objetivo é promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e

(...) representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que inicia no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa. (Brasil, 2014, p.4)

Desta forma, o Documento Orientador de 2014 destaca o Pacto, mas também evidencia a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e caracteriza o ProEMI como um programa que tem se mostrado instrumento fundamental para

a elaboração do redesenho curricular nas escolas de ensino médio, na medida em que dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas (BRASIL, 2014, p. 3).

Apontar no documento do ProEMI 2014 o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio demonstra que o Ministério da Educação, pretende enfrentar os diversos desafios relacionados ao Ensino Médio e que ultrapassam o aspecto curricular. A formação de professores sempre foi apontada como um dos grandes entraves ao desenvolvimento da educação básica no Brasil, sobretudo ao ensino médio. Segundo Kuenzer (2013, p. 81)

Apesar do amplo debate que vem se desenvolvendo nos últimos 20 anos sobre a formação de professores para o Ensino Médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem se arrastando há décadas. Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre o qual há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino. Já sobre as políticas e programas de formação inicial, não só não há consensos que permitam agregar as organizações da sociedade civil em torno de uma concepção mínima que ofereça um adequado enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares nacionais, na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população, como também os investimentos têm sido insuficientes em face da dimensão do problema.

Portando, quando o MEC deflagra um processo de formação continuada que pretende envolver professores de ensino médio de todo o país, isso indica a ampliação de ações que oferecem a credibilidade necessária para consolidar efetivamente uma política e não mais, somente um Programa ou Projeto emanado pelo Ministério.

São poucas as diferenças apresentadas entre o documento orientador do ProEMI de 2013 para o de 2014. Trata-se mais de uma atualização de dados e informações e um detalhamento em uma ou outra questão. O que realmente o caracteriza é a inserção do pacto, que ao longo do documento, já promove e induz que as ações devam estar considerando, como também devam estar articuladas com este movimento de formação de professores. O documento reforça a preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos e das juventudes presentes no Ensino Médio, e para isto, salienta a pré-condição de que as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, estejam contidas em todas as ações pensadas e apresentadas a partir dos macrocampos, nos projetos das escolas. Lembra ainda que os macrocampos tem a função de fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do

diagnóstico da escola. Esta articulação do PRC com o projeto político pedagógico, apontada desde o primeiro documento, e reforçada em todos os demais analisados, reporta a importância e o papel fundamental que este tem para a construção de uma escola de ensino médio planejada a partir de sua realidade local, sem negar a realidade global que interfere nesta realidade local.

A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento em uma perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. (PCSC, 1998, p. 10)

Esta exigência de articulação dos macrocampos, que já tem a função de provocar a integração curricular e superar a fragmentação disciplinar é reforçada neste documento com a afirmação de que as ações dos macrocampos deverão apoiar a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento dos procedimentos teórico-metodológicos, envolvendo as quatro áreas do conhecimento. Além disso, este documento destaca a importância das línguas estrangeiras e da produção e fruição das artes, e reúne em um só macrocampo a comunicação, cultura digital e uso de mídias, salientando que as atividades que envolvem este macrocampos devem permitir a criação de sistemas comunicativos mais abertos, dialógicos e criativos, promovendo uma relação entre estes três macrocampos e detalhando a riqueza de atividades a serem elaboradas a partir desta compreensão de que estes macrocampos unidos ainda ao de leitura e letramento estão intrinsecamente interligados entre si e entre todas as áreas do conhecimento. Outro destaque apontado neste documento, diz respeito ao item que trata das orientações para o redesenho curricular, que indica a articulação prioritária, com as ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, em diálogo com as políticas estaduais, e articuladas com outros programas, entre os quais, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), além de programas e políticas desenvolvidos em cada estado. (BRASIL, 2014, p.14).

Nos itens que se seguem no documento, percebe-se novamente um aprofundamento

ainda maior com relação ao detalhamento de cada ação ou de cada item, sobretudo no que diz respeito às atribuições de cada instituição, e principalmente o passo-a-passo do que a escola deve fazer, incluindo questões como, preencher o diagnóstico da escola no PDEInterativo, inserindo o Projeto de Redesenho Curricular na aba ProEMI do PDDE e participar das reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas secretarias estaduais que contribuam para a sustentabilidade, ampliação e aperfeiçoamento do ProEMI. Estas são questões que num primeiro momento parecem quase que exageradas para comporem um documento orientador, que já está em sua quarta versão, todavia, é importante reconhecer questões que provocam este nível de detalhamento. A cada ano novas escolas e estados fazem a adesão ao Programa, o que implica em novos profissionais lidando com todo este arsenal de informações, programas, sistemas, legislações, obrigando o Ministério da Educação a apresentar as ações, a partir da experiência com relação a dúvidas e questionamentos dos anos anteriores, acrescentando e suprimindo informações dos documentos anteriores e que suscitaram dúvidas dos envolvidos, nas escolas e nas SEDUCS. A segunda questão diz respeito ao respaldo necessário que muitas vezes, escolas, gestores, professores precisam, para poder efetivar as ações de acordo com o que se pretende com o programa. A burocracia existente entre o Estado e suas regiões, por conta das composições políticas, interfere consideravelmente nas relações entre SEDUCs, órgãos regionais e escolas, interferindo no repasse de informações, como também, na tomada de decisões com relação a programas emanados pelo Ministério ou até pelos Estados. A criação do SIMEC, pelo Ministério, é uma estratégia que permite um diálogo direto com a escola, o que de toda forma, não tira das SEDUCs a responsabilidade de orientar, monitorar, acompanhar e validar os projetos, até porque, para que as SEDUCs façam esta validação é necessário que acompanhem proximamente os trabalhos desenvolvidos pelas escolas, o que tornam os documentos orientadores, prescritores da ação de cada instituição envolvida no processo, porém num caminho inverso, pois alcança primeiro e diretamente, as escolas, e por consequência, as instituições regionais e estaduais que as mantêm, exigindo a contrapartida destas, no acompanhamento do programa de acordo com o emanado pelo MEC. Todavia o documento permite as SEDUCs balizarem os encaminhamentos a partir de propostas curriculares estaduais, caso as tenham, ou articulando com programas estaduais que possam dialogar com o ProEMI.

O Documento de 2014 conclui, reforçando a responsabilidade do Comitê Gestor Estadual e Distrital quanto à análise dos PRCs, indicando e registrando os ajustes necessários, sempre com o aval da escola. Neste aspecto este programa, apesar de todo o detalhamento

apontado no texto prescrito, garante à escola autonomia na produção de seu redesenho curricular, desde que contemple as dimensões integrando as disciplinas de acordo com as indicações dos macrocampos. Estas dimensões estão pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que obriga de certa forma, às escolas aproximarem-se do que estas determinam, com o objetivo de consolidar uma política que esta entrelaçada entre o Programa, as Diretrizes Curriculares e o Pacto de Formação Continuada. Questões estas que nos fazem refletir com relação ao papel do programa frente às diretrizes e ao Pacto, afinal, se de um lado ele procura estabelecer como critérios para elaboração dos PRCs, as dimensões contempladas nas DCNEMs, de outro, ele promove a ampliação da política, pois é a partir do ProEMI que o Ministério apresenta o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que tem como primeira ação, a formação continuada de professores. A análise dos primeiros Planos de Ações Articuladas do primeiro documento do ProEMI, e dos subsequentes, oportunizou ao Ministério a possibilidade de reorganizar o Programa a cada etapa, como também fez com que o Ministério percebesse a necessidade de formação continuada, o que, não por acaso, foi apontada e efetivada como a primeira ação do Pacto. Como uma estratégia para promover que o coletivo das escolas se mobilizasse, compreendendo a necessidade de ressignificar e redesenhar o currículo e seu planejamento escolar, a forma como o ProEMI foi, a cada etapa, sendo elaborado e prescrito nos documentos, demonstra o gradual avanço no detalhamento para consolidação de uma política para o ensino médio, mas demonstra principalmente que os documentos do primeiro ao quinto apresentavam dificuldades para efetivar na prática o que buscavam nas prescrições, fato é que detalhavam cada vez mais as prescrições e tornavam-se cada vez mais incisivos em suas exigências expressas nos documentos orientadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me deparo com documentos ricos em prescrições, que se propõem a viabilizar a divulgação de experiências inovadoras desenvolvidas pelas escolas, reflito sobre o processo pelo qual, estes discursos constituídos no contexto da produção dos textos, contagiado por influências de toda ordem, chegam a alterar a cultura das organizações escolares, interferindo nas práticas e relações sociais que se travam em seu interior. Até que ponto estas prescrições são prontamente assimiladas, interpretadas, reinventadas e recriadas no interior da escola, de modo a promover efeitos que possam provocar uma reescrita destas prescrições? Este programa composto por um corpus documental, que soma cinco versões reescritas, num recorte temporal de seis anos, e que se propõem a dar visibilidade às propostas educacionais realizadas por escolas ao largo deste país, apresenta uma rigidez que nos faz refletir sobre a compreensão de que:

os textos e as prescrições, são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de induções políticas, gerando mudanças ou inovações, a partir das práticas educativas, parecendo muitas vezes contraditórios as ideologias estabelecidas pelo discurso hegemônico daquele momento (SHIROMA et al, 2005 p 439)

Segundo Ball (2001) a essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política, demonstrando contraditoriamente que estamos caminhando para aquilo que poderia ser chamado “o fim da política”. Significa dizer que é cada vez mais difícil identificar políticas combinadas com as ideologias que em outros tempos lhe deram sustentação. Segundo Ball (1994), a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. Analisando os documentos do ProEMI emanados no período de 2009 a 2014, foi possível observar que, em alguns momentos, as ideologias sofrem reelaborações, a partir das demandas oriundas do contexto de influência, todavia existem conceitos ideológicos que de uma forma ou de outra, se mantêm no contexto da produção escrita, garantidos por meio dos profissionais e gestores envolvidos no processo. O que nos mostra que as pessoas, mais do que as instituições, por muitas vezes exercem influências tácitas, que são perceptíveis nos documentos e que garantem uma política suficientemente marcada pela ideologia que a sustenta.

Assim como o ProEMI sofreu transformações em sua base teórica, ao longo de seu

desenvolvimento, a cada ano em que as orientações eram emanadas, as Classes Experimentais e os Ginásios Vocacionais, sofreram situação similar. Num primeiro momento, foram implantadas as Classes Experimentais, na década de 1950, cujo objetivo pautava-se na criação de oportunidades pontuais de aplicação dos métodos e processos escolares inovadores, bem como novos tipos de matrizes curriculares – experiências estas que, depois de avaliadas, seriam expandidas. Além disso, esta experiência buscava a modernização do ensino e pautava-se em discussões de importantes intelectuais brasileiros que, a luz de discussões advindas do cenário internacional, propunham novas experiências para a educação brasileira. Percebe-se aqui que o ProEMI se constituiu de maneira similar, buscando encontrar nas escolas de ensino médio experiências inovadoras, que pudessem ser disseminadas às demais escolas. Os documentos orientadores do ProEMI do primeiro período, ou seja, as duas versões produzidas em 2009, apresentavam características que se aproximavam das Classes Experimentais, pois conforme VIEIRA, DALLABRIDA e STEINDEL (2013, p.3)

Da mesma forma, as Classes Experimentais Secundárias seguiam o ideal de renovação e inovação destas Escolas e buscavam, através de novas organização curriculares e práticas pedagógicas, as soluções para o Ensino Secundário Brasileiro (...)se buscava uma lição de liberdade pedagógica, liberdade que se disciplina pela experiência e pelo saber da experiência resultante e, [tem] como consequência diversificação e adaptação dos cursos ao progresso pedagógico e às condições locais e de magistério de cada escola.

Assim como o ProEMI, o trabalho nas Classes Experimentais, propunha uma ampliação do currículo e valorizava conhecimentos de cultura geral, voltados para o mundo do trabalho, além de determinar as escolas a elaboração de um Plano de Trabalho, a ser executado por um período de quatro anos (VIEIRA, DALLABRIDA e STEINDEL,2013, p.7).

Por outro lado, os documentos do ProEMI produzidos a partir de 2011/2012, já vinham com induções mais marcadas para a elaboração, por parte das escolas, do Plano de Reestruturação Curricular, sobretudo por meio da apresentação dos macrocampos, impondo uma metodologia mais rígida, para elaboração do referido Plano, assemelhando-se a experiência dos Ginásios Vocacionais, que de certa forma, apresentam-se como um *continuum* das classes experimentais.

Estão entre os pesquisadores que se propuseram ao relato acerca dos Ginásios Vocacionais, a educadora Maria Nilde Mascelani, que fizera parte do corpo docente das Classes Experimentais de Socorro na condição de Orientadora Educacional e que, após visita de Luciano de Carvalho ao Instituto Narciso Pieroni, foi convidada a ser coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, levando consigo parte dos preceitos pedagógicos e filosóficos aplicados naquela instituição (VIEIRA, 2015,p.124)

Portanto, o que observamos neste trabalho, é que as Classes experimentais e os Ginásios Vocacionais, foram elaborados à partir das ideias renovadoras oriundas do grupo denominado Pioneiros da Escola Nova, entre os quais, figurava-se Anísio Teixeira, todavia, desenvolvidos em momentos distintos. As Classes Experimentais caracterizavam-se pela inovação de experiências centradas no trabalho pedagógico voltado ao aluno, o que, de certa forma, se replicava nos Ginásios Vocacionais, porém, com maior rigidez na metodologia e nos encaminhamentos acerca do trabalho realizado pelos professores. Vê-se que a similaridade entre estes dois momentos distintos, onde de um lado temos as classes secundárias experimentais e os ginásio vocacionais, e de outro o PRoEMI com duas situações diversas, repousa sobretudo, no fato de que ambos, no primeiro momento (Classes Secundárias Experimentais e ProEMI 2009 nas duas versões) buscavam mais ouvir o que poderia vir da escola, em termos de experiências pedagógicas enquanto, num segundo momento (Ginásios Vocacionais e ProEMI 2011 a 2014), caracterizavam-se por maior rigidez na metodologia para implantação dos referidos programas, direcionando às escolas como deveriam alicerçar seu projeto de inovação pedagógica, por meio do redesenho curricular.

As mudanças provocadas no Ministério da Educação, com a inserção de educadores cujas experiências repousavam em concepções baseadas nos pressupostos educacionais de Marx, Engels, Gramsci, e do Brasil, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, provocaram um redirecionamento palpável nos documentos orientadores. Não quero afirmar aqui que os gestores que criaram a primeira versão do ProEMI não compactuavam desta mesma concepção, até porque muitos elementos do primeiro documento, inclusive as dimensões curriculares, se mantiveram nos documentos seguintes. Porém, ela não se mostra tão flagrante, quanto nas versões que, ano após ano, vão sendo aprofundadas, detalhadas e afirmadas em suas convicções teóricas, sobretudo a partir do documento de 2011/2012. Exemplo disso é que o Documento Orientador ProEMI de 2009 (versão publicada), não faz menção ao conceito de formação humana integral, todavia, paralelo a escrita deste documento, neste mesmo período, estavam sendo escritas as Diretrizes Curriculares Nacionais, por profissionais que compunham tanto o grupo de produção de texto do documento orientador do ProEMI 2009, quanto o grupo que elaborava a reformulação das DCNEMs, que, ainda no prelo, indicavam proposta baseada nas competências, e, num movimento tácito e estratégico, a referida proposta foi substituída pela concepção de politécnia, como sustentáculo do ensino médio.

De toda forma, o programa mantém uma característica comum, a preocupação com uma reforma do ensino médio que comece por uma política curricular, realizada com a

participação dos professores e gestores. Esta tendência de pensar uma reforma educacional a partir do currículo não é recente, países como a Coreia do Sul, Austrália, Colômbia, Chile e África do Sul, entre outros, buscaram no currículo a possibilidade de implementar uma reforma no ensino médio. Em pesquisa realizada por Moder (2015), onde foram analisados modelos curriculares oriundos de reformas realizadas a partir dos anos 1950 (Coreia) até os anos de 2010 (Chile), ficou evidente que

(...) o envolvimento dos professores na construção e implementação dos currículos, por meio de consultas e debates sobre conteúdos e processos, é essencial para o êxito das propostas, assim como o investimento na formação inicial e continuada dos educadores e nas suas condições de trabalho (...) (MODER, 2015, p.7).

Observa-se que neste aspecto o ProEMI foi mais longe, ao propor um programa, que num primeiro momento, buscou dar visibilidade aos projetos inovadores já existentes nas escolas, por meio dos Planos de Ações Articuladas, que permitiu às escolas adentrarem com sua voz, ao Ministério da Educação. Segundo Lopes (2004)

Situo inicialmente, ser necessário superar a ideia de que as políticas têm de estabelecer o controle sobre a prática, visando a fazer que os professores supostamente implementem o que as definições curriculares oficiais estabelecem. É preciso considerar que há muitos problemas na educação desenvolvida em nossas escolas, mas há também experiências que dão certo, trabalhos de qualidade. Mais do que isso: há uma rede de saberes que se constrói na concretude das ações cotidianas.

Neste aspecto, o programa permitiu, sobretudo a partir do primeiro documento orientador, que estas experiências fossem conhecidas pelo Ministério, a ponto de tornarem-se participantes indiretas, na reelaboração dos documentos orientadores subsequentes. Num segundo momento, procurou, a partir das fragilidades das escolas, apontadas nos respectivos Planos, orientar e provocar ainda mais uma desacomodação dos professores e gestores, no que diz respeito ao planejamento da escola, projeto político pedagógico, planejamento curricular integrado e construção efetivamente coletiva de uma unidade teórica que ilumine os objetivos e finalidades do fazer pedagógico, considerando a riqueza da diversidade que compõe o contexto escolar. O Movimento dialético promovido pelos documentos orientadores, entre escolas, SEDUCs e Ministério, provocou a elaboração, por parte das escolas, de projetos de reestruturação curricular, ouvindo os professores e gestores, assimilando as necessidades que estes juntamente com seus alunos, enfrentam diariamente, permitindo que um olhar mais amplo fosse direcionado ao ensino médio, resultando no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, tendo como uma das primeiras ações a formação continuada de professores em larga

escala, ou seja, atendendo professores de todo o país.

(...) é possível verificar que os países com os melhores resultados escolares têm acompanhado as reformas curriculares com estratégias de capacitação de seus docentes. A melhoria da qualidade dos professores e das condições de trabalho são elementos constitutivos das políticas de mudanças e do desenvolvimento curricular. (MODER, 2015, p .70)

Pensar que o caminho trilhado para a construção de uma política de ensino médio expressa no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi fruto de um Programa que oportunizou o diálogo por meio dos Planos de ações Articuladas, Projetos de ações pedagógicas e Projetos de reestruturação curricular, que nos leva a crer, que esta foi uma ação construída coletivamente, com participação, se não de todos, mas de grande parte do conjunto de pessoas que compõe o contexto educacional no ensino médio. Se a idéia inicial do Ministério era esta, não posso afirmar, mas que no desenvolvimento do programa, a partir da análise dos documentos, o movimento que os referidos documentos provocaram e ao mesmo tempo foram provocados, com os planos recebidos, considerando a participação ativa das escolas neste processo, foi fundamental para seu aperfeiçoamento e reelaboração do processo como um todo, não resta dúvida.

Pensar e elaborar uma proposta de política educacional, sobretudo no Brasil, não é tarefa fácil, todavia, pressupõe a escolha de estratégias que podem contemplar, ou não, elementos constitutivos desta proposta. Quero dizer aqui, que é possível pensar e construir uma política educacional “em gabinete”, reunindo alguns profissionais e especialistas, que podem em pouco tempo, utilizando-se de indicadores educacionais, apresentar um documento indutor de uma política voltada ao ensino médio, ou, de outro lado, é possível pensar e construir políticas por meio de um movimento dialético, descentralizado e coletivo que envolva o maior número possível de educadores, gestores e estudantes. O risco de um ou de outro darem certo, é o mesmo, a questão que os diferencia é a legitimidade que um documento produzido a muitas mãos apresenta, baseia-se no comprometimento de todos aqueles que se reconhecem no texto escrito, diferente de um documento produzido por um grupo de pessoas, que para garantir legitimidade, busca incorporar discursos e concepções previamente “legitimados” no meio educacional, compondo por fim, um documento híbrido, mesclado, e sem sentido. Portanto, uma exigência que não se pode perder de vista, ao se propor a construção de uma política, é o reconhecimento da responsabilidade coletiva, composta por um universo de elementos reconhecidos em sua riqueza de diferenças e diversidade, que poderão expressar suas compreensões acerca do mundo, da sociedade, da

educação, da escola, e dos processos que envolvem o fazer pedagógico.

É preciso pensar um Brasil cuja educação efetivamente seja um direito de todos, e para isso é fundamental o entendimento de que propostas educacionais, nascidas nos mais diversos rincões do país precisam ser visibilizados e consideradas, na elaboração das políticas, correndo o risco de, se não forem ouvidas, serem destruídas por políticas equivocadas e direcionadas a interesses que passam ao largo dos anseios, demandas e necessidades dos diversos contextos educacionais que compõe o país. É preciso que toda política educacional transcenda as paredes do Ministério e das SEDUCs e ouça as vozes da escola, promovendo uma educação que não esteja atrelada exclusivamente aos interesses do mundo produtivo, mas sim, que se pautem nos currículos praticados nas escolas, frutos da interpretação, reinterpretação, reelaboração e até resistência, das orientações emanadas a partir do contexto de influência e do contexto de produção escrita, considerando principalmente a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares.

Segundo Lopes (2004), é preciso entender o currículo como uma política cultural, o que implica pensar em questões de gênero, raça/etnia, sexualidade, juventude, violência, tecnologias, trabalho, desemprego, lazer, e tantas outras que compõe uma concepção de educação integral. A escola da atualidade deve compreender seu papel fundamental como instituição social moderna, que pode e deve cumprir a tarefa de promover a formação integral, como uma luta contemporânea que representa uma possibilidade (talvez a única), para o avanço da sociedade em relação aos seus próprios limites.

Uma proposição de políticas, cujos documentos demandam em cada etapa, orientações que instiguem as escolas a se reconhecerem e a partir disto, construírem sua concepção de educação, oportunizando a cada estudante um caminho significativo em seu percurso formativo, respeitando e compreendendo a complexidade e a diversidade que este percurso abarca, sobretudo quando se trata de juventude, ou das diversas juventudes que compõe a faixa etária dos 15 aos 17 anos ou mais, trilha e abre novos rumos para a construção de uma educação para todos. As proposições oriundas dos Projetos de Redesenho Curricular das escolas, podem apontar caminhos que cada vez mais se aproximem do que se pretende com o ensino médio significativo, integrado e que cumpra o papel único de última etapa da educação básica, garantindo a solidificação de um percurso, que até sua conclusão, garantiu o acesso aos conhecimentos necessários para a autonomia cidadã, que permita realizar escolhas com consciência e determinação, o que significa dizer, um ensino médio distante das possibilidades de homogeneização, proposto pelas relações do mundo globalizado .

Todavia, mesmo o mundo globalizado, considerando suas pretensões, não dá conta de

promover políticas curriculares homogêneas, por mais que exista uma profusão de influências e múltiplos discursos nos contextos de influência e contexto de produção escrita, quem por fim provoca a heterogeneidade das políticas é o contexto da prática, determinando como e o que efetivamente vai se consolidar na prática em cada ambiente escolar, seja por meio das interpretações, reinterpretações ou pelos movimentos de resistência. Porém, quando o contexto da prática, juntamente com o contexto dos resultados e efeitos, é considerado, são instituídos simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, todavia em constante tensão, ou seja, a prescrição pode até induzir para uma homogeneidade, mas as políticas e prescrições ao serem (re)produzidas localmente, são heterogêneas.

Esta premissa pode ser observada nos resultados e efeitos produzidos a partir dos documentos orientadores do ProEMI, cujo contexto da prática, se deu, em primeira instância, na interpretação e orientação gerada pelas próprias SEDUCs, por meio de seus Planos de Ação Global, onde cada estado deveria, a partir das prescrições, preencher os macrocampos estabelecidos obrigatoriamente. Segundo pesquisa realizada em três estados, por Ribeiro e Colantonio (2016)

(...) foi possível notar a ocorrência de termos, concepções pedagógicas e formas de organização curricular que indicam interpretações diferenciadas entre as três unidades da federação quando tomadas como referência analítica as três propostas dos Documentos Orientadores do ProEMI. Estas diferenças se verificam não somente na comparação entre os estados, mas, em muitos casos, entre as escolas de um mesmo estado, o que reforça o pressuposto original da pesquisa, com base em Bernstein, de que as escolas atribuem significados próprios e distintos às prescrições normativas oficiais, muitas vezes distantes de suas formulações e mais próximas do que estão habituadas a fazer.

Portanto, um programa de âmbito nacional, que se apresenta como indutor de uma política, cuja prerrogativa para sua elaboração, inclui a participação das escolas (e todo universo que elas representam), por meio dos projetos de reestruturação curricular, por mais que vá sendo detalhado e conduzido por algumas concepções de seu contexto de influência, sem dúvida apresenta grande inovação quando depreende que o programa possui a intenção de demarcar alicerces a partir dos quais o Ministério protagonizaria uma reformulação do ensino médio de forma participativa e democrática, assegurando a autonomia dos estados e considerando as experiências das escolas, e tendo como pilar a promoção da inclusão social, a partir da compreensão das várias juventudes que frequentam a última etapa da educação básica, como sujeitos históricos, alertas quanto às transformações da sociedade e capazes de compreender os fenômenos culturais, sociais, científicos e econômicos que permeiam sua

vida, sua escola, seu cotidiano, seu país, relacionando-os ao mundo globalizado, no qual estão imersos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme; CUNHA, Nádia. Classes secundárias experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. RJ: INEP, v. 40, n. 91, Jul/set, 1963.
- ARAGONEZ, Iara Borges. **Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real**. Reestruturação do Ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/organização José Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1 ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- _____. Tradução Janete Bridon. Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Inglaterra. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org . acesso em 16 set 2017
- BORBA, Hérica A. Políticas nacionais para o Ensino médio no Brasil (1996/2009) avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011. Disponível em> http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BorbaHA_1.pdf . Acesso em 18 de set 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988;
- _____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Proposta Preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf Acesso em: 18 set. 2017.
- _____. **Decreto nº 3.769, de 08 de março de 2001**. Estabelece diretrizes para execução de projetos voltados para a área social e cria Comitê de Gestão e Acompanhamento do Projeto Alvorada. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. 2001. Disponível em> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3769.htm. Acesso em 29 jun 2017.
- _____. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. 2007. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em 19 jun. 2017.
- _____. **Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 27 mar 2017.

_____ **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. 2017.

_____ **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 14 set. 2017.

_____ **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 01 dez. 2016.

_____ **Lei nº 7044/82** de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11/08/71. Diário Oficial da União de 19 de outubro de 1982. Casa Civil da Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm acesso em 17 de abril de 2017.

_____ **Lei n. 9.394 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação** de 20 de dezembro de 1996. Casa Civil da Presidência da República. Brasília. DF 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 14 de Abril de 2016

_____ **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 10 jan. 2001; Disponível:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2016

_____ **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível <: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 18 abril 2017.

_____ **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.** Criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Casa Civil da Presidência da República. Brasília. 1996. Disponível < www.planalto.gov.br Acesso em 14 de mar 2017.

_____ **Lei nº 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.** Casa Civil da Presidência da República. Brasília. 2007. Disponível < www.planalto.gov.br Acesso em 18 de ago. 2017.

_____ **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 dez 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 jun. 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em 10 mai.2017

_____ **Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Asa Civil da Presidência da República. Brasília. DF, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 10 mar 2017.

_____ **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Brasília. 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 14 ago. 2017

_____ **Parecer CNE/CP 11/2009.** Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 25/8/2009, Seção 1, Pág. 11. Brasília, 2009. Disponível < <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer1130062009.pdf> > Acesso em 14 jun de 2016.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília. DF. 2000 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publica-coes-sp-265002211> . Acesso em: 20 set 2016

_____ **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 13/10/2009. Pág. 52, seção 1. Brasília, 2009. Disponível em > <http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>. Acesso em 17 mai 2016

_____ **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, de 25/11/2013, nº 228, Seção 1, pág. 24. Brasília, 2013. Disponível em >http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdfAcesso em 23 jun 2017

_____ **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília 2009. Disponível < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em 15 de Abril de 2016

_____**Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília 2011. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em 17 de Abril de 2016

_____**Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio Brasília. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf > Acesso em 11 de abril de 2015

_____**Programa Ensino Médio Inovador/Documento Orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 2014. Disponível em :http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf Acesso em: 11 de abril de 2015.

_____**Ministério da Educação. Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.** Brasília. MEC. 2015 Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf> > Acesso em 11 de abril de 2016

_____**Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

_____**Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2013. 480 p.

_____**Resolução CNE/CEB N °8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação. 2012. Disponível em: www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares. Acesso em 14 de outubro de 2017.

_____**Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf> Acesso em: 19 de junho de 2016

_____**Resolução/CD/FNDE nº23, de 28 de maio de 2007.** Estabelece os critérios e os procedimentos para assistência financeira e prestação de contas dos recursos financeiros transferidos aos Estados, por meio de celebração de convênios, no âmbito do Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio – PROMED, para o exercício orçamentário de 2007. Ministério da Educação. Brasília. 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3144-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-23-de-28-de-maio-de-2007> Acesso em 15 de jul 2017.

_____**Resolução CNE/CEB 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. 31 jan 2012, Seção 1, p. 20. Brasília, 2012. Disponível:http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb002_3001201

2.pdf Acesso em 04 de Maio de 2015

_____ **Resolução CD/FNDE nº 17 de 19 de abril de 2011.** Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. MEC/FNDE/CD. Brasília, 2011. Disponível em < <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3440-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-17-de-19-4-2011> Acesso em 26 mai 2017.

_____ **Resolução DC/FNDE Nº63, de 16 de novembro de 2011.** Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais 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. MEC/FNDE/CD. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3490-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-63-de-16-de-novembro-de-2011>. Acesso 04 de junho de 2017.

_____ **Resolução CD/FNDE nº 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. CD/FNDE. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. 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: Acesso em: 24 jan. 2017.

_____ **Projeto De Lei nº 6840 de 2013 -** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Câmara Dos Deputados. Disponível em > <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>. Acesso em 30 out 2016.

_____ Portal do Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas.** Publicado: 21/01/2014 16h07. Disponível em > <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas> . Acesso em 18 de setembro de 2016.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras.** In.: A escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 257-265.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MARQUES, Sandra Machado Lunardi. **As relações entre escola nova, classes experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970)**. Anais. VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

COSTA. Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

DALLABRIDA, Norberto. **O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961)**. In: Revista de Educação Pública, nº. 42, v. 20, jan/abr 2011. P. 145-157.

DALLABRIDA, Norberto. **Classes Experimentais Secundárias: Inovações no Ensino Secundário**. Por Leticia Vieira. 13 de outubro de 2013. Disponível em: [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1939&Itemid=66#myGallery1-picture\(7\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1939&Itemid=66#myGallery1-picture(7)). Acesso em 07 de março de 2016

DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP contra a reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950**. Perspectiva: Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago, 2014

DALLABRIDA, Norberto. **As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida**. Revista Brasileira de História e Educação. Maringá-PR, v. 17, n. 3 (46), p. 213-234, Julho/Setembro 2017. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/978>. Acesso em 27 dez de 2017.

DAYRELL. Juarez T. JESUS. Rodrigo E. de. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00407.pdf> Acesso em 10/10/2016.

DAYRELL, J.; JESUS, R. **A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. Relatório de Pesquisa. UNICEF/MEC,2012.Disponível em:<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-dejovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/> Acesso em 01/07/2016.

DOURADO. Luiz Fernando, OLIVEIRA. João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>> acesso em 18 out 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos da política educacional**. In: A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais/ Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Doriedson S. Rodrigues org.. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Redesenho curricular no contexto do ensino médio brasileiro: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.Disponível em: http://www.observatorioensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Dissert_Vanessa_Jakimiu_dep%C3%B3sito.pdf . Acesso em 10 jul .2017

KRAWCZYK, Nora. Sob a lógica do mercado. Entrevista para o Observatório do Ensino Médio da UFPR. Curitiba. Publicada na Revista Carta na Escola, edição 87, de junho de 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/sob-a-logica-do-mercado-a-especialista-em-politica-educacional-nora-krawczyk-critica-a-influencia-do-setor-privado-e-da-economia-na-educacao/> Acesso em 13 set 2017

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática/Organização José Clovis de Azevedo, Jonas Tarcisio Reis. 1 ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio** in Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília. MEC, SEMTE, 2004.p.191-206

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso fosse outra?** Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 24, nº25. 29 de fevereiro de 2016. Universidade de San Andrés y Arizona State University.

LORENZONI, I. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. Portal MEC, Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: Acesso em: 24 jun. 2017

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, vol.27, num.94, jan./abr.,2006, pp. 47-69. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

_____,J.&Tello, C (2016) **A pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 24. Nº 75. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305348695_A_Pesquisa_no_Campo_da_Politica_Educacional_Explorando_Diferentes_Niveis_de_Abordagem_e_Abstracao > Acesso em 27 de mar 2017.

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

_____**A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais.** In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006b. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>>. Acesso: 30 mar. 2017.

MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106.pdf>

106a15.pdf Acesso: 10 mai. 2017

MARCONDES, M. I.; FREUND, C. ; LEITE, V. F. . **Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais**. Práxis Educativa (UEPG. Online), v. 12, p. 1-7-7, 2017. Disponível em

MACHADO, L. **Politecnia no ensino de segundo grau**: In BRASIL: politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991.

MENEZES, E.T.de; SANTOS, T.H.dos. Verbetes PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/promed-programa-de-melhoria-e-expansao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 26 de jun. 2017.

MESURAM, D. ; VIEIRA, L. ; DALLABRIDA, N. . **As mudanças experimentadas pela cultura escolar no Ensino Secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. In: VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 2013, Florianópolis - SC. Anais Eletrônicos do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Florianópolis - SC: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2013. v. 3. p. 01-13.

MODER .Maximiliano. **Desenhos Curriculares Internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro**. Estudos e Pesquisas. Chile. 2015.Disponível em : http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf. Acesso em 14 de abril de 2016.

MOLL.Jaqueline (et al). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.129.

NOGARA JUNIOR. Gilberto. **O programa ensino médio inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?** Orientadora: Adriana Dagostini; Co-orientadora: Marileia Maria da Silva UFSC, Florianópolis SC 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158911> Acesso em 10 de abril de 2016.

NOSELLA, PAOLO. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico** Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre, 2011, pp. 1051-1066 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

OLIVEIRA, Y. F. C.. **Interfaces curriculares entre as Classes Secundárias Experimentais e os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (1951-1968)**. In: XVI Encontro Estadual de História da ANPUH-SC, 2016, Chapecó. Anais do XVI Encontro Estadual de História da ANPUH-SC. Chapecó: ANPUH -SC, 2016. v.único. p. 1-14.

ONU. **Declaração Universal dos direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> . Acesso em 14 ago 2017.

ORLANDI, Eni, P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. De bruno

Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999

RAMOS, Marise N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** In: Educação & Sociedade, v. 32, n. 116 – Campinas – SP, 2011

_____. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, Campinas v. 23, n.80, p.405-427, 2002.

RAMOS, Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005

ROSA, Fabiana T.da. **Circulação de idéias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956 – 1961).** Fabiana Teixeira da Rosa. Orientador: Norberto Dallabrida. UDESC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/handle/1012> Acesso em: 14 de março de 2017. Dissertação de mestrado

SALVINO, F. P. R.; V Gutemberg. **Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no Programa Ensino Médio Inovador.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2019 - 2042 out./dez. 2014 Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 28 jul 2017

SANDRI, Simone. **A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: Proposições do PROEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco.** In: O Ensino Médio: Suas Políticas, suas práticas. Estudos a partir do programa Ensino Médio Inovador. Monica Ribeiro Silva (Org.) Curitiba. UFPR, 2016.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SEEMANN, Vânio Cesar O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino / Vânio Cesar Seemann. - 2016. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/vanio_cesar_seemann__dissertacao.pdf . Acesso em: 19 de outubro de 2017

SHIROMA, E. Oto; CAMPOS, R. Fátima; GARCIA, R. M. Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em: 12 de julho de 2016.

SIMÕES, C.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. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/51> > Acesso em 20 de agosto de 2016.

SILVA, Monica Ribeiro (Org.) **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador.** Setor de educação. Imprensa da UFPR. Curitiba, 2016.

SOUZA, L. L.; CARMINATI, C. J. **História da Educação Brasileira: como se constituiu a juventude na legislação educacional do país (1940-2012)**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013. v. 1. p. 1-17.

THIESEN, Juarez et al. **Políticas Curriculares para a Educação Básica: Implicações e impactos (no desenvolvimento do currículo escolar) nas redes públicas de ensino no Estado de Santa Catarina** (2014 – 2018). Florianópolis, 2014. Versão preliminar

UNESCO. **Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo**. Debates ED nº1 – Maio de 2011. Brasília. DF. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

UNESCO. **Relatório da reunião educação para o século XXI**, Paris, UNESCO, 1994. Disponível em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> Acesso em 14 jun 2016.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades Beijing, República Popular da China Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. Brasília : UNESCO, 2003.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. **Classes experimentais no Ensino Secundário: o pioneirismo de Luis Contier (1951-1961)**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 492-519, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36084> Acesso em 07 de março de 2017.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo (1951-1961)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/bitstream/handle/1023/1/124406.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2016.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. **Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964)**. COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8, 2013. Anais... Florianópolis: Udesc, 2013, p. 1-12. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/> Acesso em 30 mai. 2017.