



**REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO:
uma proposta de inovação pelo Programa Ensino Médio
Inovador**

SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA

**REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO:
uma proposta de inovação pelo Programa Ensino Médio
Inovador**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação – área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas para a Educação Básica e Superior. Grupo de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo. Orientadora: Dra. Verônica Gesser.

AGRADECIMENTOS

O que tu viste amargo,
Doloroso,
Difícil,
O que tu viste breve,
O que tu viste inútil,
Foi o que viram os teus olhos humanos,
Esquecidos...
Enganados...
No momento da tua renúncia
Estende sobre a vida
Os teus olhos
E tu verás o que vias:
Mas tu verás melhor...

Cecília Meireles

É na certeza da poetiza que eu me apoio.

Me apoio para aceitar e reconhecer todas as forças do Universo, todos os anjos, todas as boas vibrações que me empurraram constantemente para frente e inibiram no meu vocabulário a palavra desistir – mesmo que ela insistisse em se fortalecer.

Acredito mesmo que o que eu vi com meus “olhos humanos” foi amargo, foi doloroso, foi difícil... (e por isso mesmo que essa palavra tentadora esteve presente mais do que eu pudesse desejar) mas acredito, também, que vi muita coisa boa, vi movimento, vi fruição, vi conteúdo, vi emoção. Vi todo esse *mix* de sensações usando outros olhos.

Quanto privilégio. Por tudo isso eu também agradeço! Pela oportunidade de trocar de óculos e através das lentes – por vezes coloridas e por vezes monocromáticas – , conhecer outras possibilidades, outras verdades, outros caminhos.

Olhei, vi, percebi, observei e enxerguei tantas coisas. Da sensação de certeza à incerteza, da felicidade ao arrependimento, do desejo de mergulhar ao de voltar à tona, do surto à calma, do choro à decisão de puxar o primeiro lenço... de todo esse turbilhão de sentimentos eu levo uma certeza: jamais vou ver o que antes eu via. Eu sou outra, sou nova, sou diferente. E por isso agradeço novamente. Como é boa essa sensação!

Por outro lado, continuo sendo aquela que sempre fui. Com sonhos e planos, com desejos e necessidades (quase inexplicáveis). Como explicar ao meu pai,

semianalfabeto, o que eu tanto estudava? E aos meus filhos e ao meu esposo o porquê de tanta ausência e renúncia? Difícil. Pois as vezes nem eu mesma tinha respostas... mas eu tinha aqueles óculos. E eles eram mais que uma companhia, eram quase um consolo.

Em meio a esse processo, me olho e vejo que a menina que brincava de professora com as bonecas agora é pesquisadora. Nesse exercício de auto reconhecimento me vejo escrevendo essas linhas para agradecer e encerrar ESSE ciclo. Emocionada, claro!

Se eu pudesse voltar no tempo, eu juro, não escolheria diferente!

Por tudo isso que eu vivi e tenho vivido na minha trajetória acadêmica eu só posso ser grata. Não existe outro sentimento. Sem nomes, siglas ou codinomes eu agradeço a Todos, a Todas e a Tudo. Obrigada por me fazerem Outra e, mesmo assim, me permitirem ser Eu mesma!

RESUMO

As discussões presentes neste trabalho evidenciam que a última etapa da Educação Básica brasileira sempre foi uma questão polêmica, marcada pela descontinuidade das políticas curriculares e pelos baixos e persistentes índices de acesso e permanência dos alunos. Considerando esse cenário uma série de medidas foi proposta com base na política curricular centrada na formação integral, entre elas a elaboração do Programa Ensino Médio Inovador que foi implantado nas escolas de Ensino Médio com centralidade na reestruturação curricular. Com base nesse processo e inscrito no âmbito dos estudos sobre políticas educacionais, mais especificamente as relacionadas ao campo do currículo, este trabalho de pesquisa ganha corpo. De natureza qualitativa está vinculado ao Grupo de Pesquisas Políticas e Práticas de Currículo e trata-se de uma pesquisa sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador no estado de Santa Catarina, com o objetivo de caracterizar as inovações que o Programa Ensino Médio Inovador provocou em relação ao currículo e a organização das atividades nas escolas de Ensino Médio. Para a construção dos dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, a pesquisa documental e a observação numa escola de Ensino Médio vinculada a rede estadual catarinense que teve o programa implantado e implementado. Os resultados encontrados a partir das discussões dos tópicos: organização curricular, protagonismo juvenil e tempos e espaços contribuíram para a defesa da tese de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática. A formação integral em tempo integral que tinha como fundamentos o trabalho como princípio pedagógico e a pesquisa como princípio educativo ao ser recontextualizada no contexto da prática teve seus fundamentos afastados dos iniciais, resultando na perpetuação de práticas já celebradas pela fragmentação e pela tradição pouco inovadora. As considerações finais evidenciam que a política curricular proposta para a escola – por meio de documentos e legislações específicas, diferiu daquela efetivada, pois na prática as questões propostas pelos documentos oficiais sofreram interpretações diversas e foram adaptadas aos interesses dos professores e gestores – não possibilitando, portanto, inovações no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Política pública. Programa Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

The discussions in this paper show that the last stage of Brazilian Basic Education has always been a controversial issue, marked by the discontinuity of curricular policies and the low and persistent rates of access and permanence of students. Considering this scenario, a series of measures have been proposed based on the curricular policy centered on the holistic education, among them, the design of the Innovative Secondary Education Program that was implanted into the secondary schools, centered on curriculum restructuring. This study was based on this process and inserted into the studies of educational policies, specifically those related to the field of curriculum. It is of a qualitative nature, linked to the Research Group Curriculum Policies and Practice and it is a study on the implementation of the Innovative Secondary Education Program in the state of Santa Catarina, with the purpose of characterizing the innovations that the Innovative Secondary Education Program has brought about in relation to the curriculum and the organization of activities in secondary schools. For the collection of data, semi-structured interviews, documentary research and observation were used in a secondary school classroom of the state network of Santa Catarina where the program was introduced and implemented. The results from the discussions of the topics were as follows; curricular organization, youth protagonist role, times and spaces contributed to the defense of the thesis that the proposal of curricular innovation of the Innovative Secondary Education Program was not fully configured within the context of practice. Full-time holistic education, which was based on work as a pedagogical principle and research as an educational principle, when recontextualized within the context of practice had its foundations distanced from its origin, resulting in the perpetuation of practices already known for their fragmentation and by their tradition of little innovation. The final considerations show that the curricular policy proposed for the school - by means of specific documents and legislations, differed from that which was carried out, since in practice the questions proposed by the official documents suffered different interpretations and were adapted to the interests of teachers and managers – thus preventing innovation in the daily life of schools.

Keywords: Curriculum. Secondary school. Public policy. Innovative Secondary School Program.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Logotipo utilizado para o lançamento do Programa
- Figura 02: Características da pesquisa
- Figura 03: Trajetória da pesquisa documental
- Figura 04: Documentos oficiais
- Figura 05: Municípios que compõem a 17ª GERED de Itajaí
- Figura 06: Calendário das observações
- Figura 07: Organização dos dados
- Figura 08: Primeira categoria de análise: Currículo
- Figura 09: Segunda categoria de análise: Tempos e espaços
- Figura 10: Terceira categoria de análise: Sujeitos
- Figura 11: Movimentos do EM no âmbito do currículo
- Figura 12: Marcos no EM a partir da perspectiva de formação integral
- Figura 13: Organização do Plano de ação pedagógica
- Figura 14: Linhas de Ação para o Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora
- Figura 15: Organização das categorias de análise
- Figura 16: Ciclo de análise das políticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Primeiros indicadores para compor as categorias iniciais

Quadro 02: Indicadores para compor as categorias intermediárias

Quadro 03: Indicadores para compor as categorias finais

Quadro 04: Síntese dos documentos orientadores

Quadro 05: Fragmentos do PRC

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Identificação dos participantes

Tabela 02: Proposta de organização curricular

Tabela 03: Adesão ao ProEMI

Tabela 04: Horário de funcionamento

Tabela 05: As mudanças ocorridas em função da implementação do ProEMI

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução na permanência de jovens de 15 a 17 anos na escola

Gráfico 02: Alunos fora da escola nas diferentes etapas

Gráfico 03: Números do IDEB

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Hall de entrada da escola.

Imagem 02: Corredor central da escola.

Imagem 03: Murais do pátio da escola.

Imagem 04: alunos em atividade no período do almoço, jogando vôlei.

Imagem 05: alunos em atividade no período do almoço, no pingue pongue.

Imagem 06: Alunos esperando o início da aula, em rodas de conversa.

Imagem 07: Alunos esperando o início da aula.

Imagem 08: Sala de música.

Imagem 09: Instrumentos musicais.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	...E POR FALAR EM MUDANÇA	
1.	INTRODUÇÃO	16
1.1	As primeiras palavras	16
1.2	Os primeiros escritos	19
1.3	A questão central	27
1.4	A apresentação da Tese	31
1.5	A escolha metodológica	32
1.5.1	A pesquisa documental	34
1.5.2	As entrevistas	36
1.5.3	As observações	39
1.5.4	A análise dos registros realizados	42
1.6	O que dizem os estudos sobre o ProEMI: encontrando parcerias	46
CAPÍTULO II	PARA QUE INOVAR?	
2.	A NECESSIDADE DE (NOVOS) CAMINHOS PARA O EM	52
2.1	O currículo na centralidade das reformas	53
2.2	Uma nova proposta para o EM	56
2.3	A questão curricular	61
2.3.1	O currículo como proposta formal: uma decisão político-administrativa	62
2.3.2	O ProEMI, as Diretrizes Curriculares Nacionais do EM e a Educação Integral	68
2.4	O ProEMI na rede pública de Santa Catarina	73
2.4.1	A adesão ao ProEMI	73
CAPÍTULO III	COMO INOVAR?	

3.	A ESCOLA E SEU COTIDIANO	86
3.1	A escola como palco para as observações	87
3.1.1	Analisando o contexto escolar	94
3.2	Da proposta à organização: o currículo moldado pela escola e o exercício de autonomia	97
3.2.1	O currículo em ação: o contexto da realização	105
3.3	Ampliação do tempo e modificação do espaço: a favor ou em favor do currículo?	111
3.3.1	A (re)organização ou a adaptação?	112
3.4	Os sujeitos do Ensino Médio	125
3.4.1	O protagonismo juvenil no contexto do ProEMI	126
3.5	Mudanças ou inovação	134
CAPÍTULO IV	OS EFEITOS DA MUDANÇA	
4.	PARA ANALISAR OS EFEITOS	142
4.1	A concepção do ciclo de políticas	142
4.2	A política curricular constituída PARA a escola	145
4.3	A política curricular constituída PELA escola	149
CAPÍTULO V	ENTRE MUDAR E PERPETUAR: ONDE FICA O VERBO INOVAR?	
5.	CONSIDERAÇÕES	153
5.1	A mudança pode e deve ser questionada	153
5.2	Voltando a usar o “Eu”	157
5.3	A carta	159
5.4	<i>Ps.:</i> Quando mudar significa retroceder: das incertezas para o ProEMI às promessas para o (Novo) EM	162
5.4.1	O caso catarinense	164
5.4.2	O “novo” em questão	165
5.5	Em busca de uma resposta	167
6.	REFERÊNCIAS	168

CAPÍTULO I

...E POR FALAR EM

INOVAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A temática desenvolvida nesta tese tem relação com o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e com as mudanças propostas por esse programa para o Ensino Médio – EM brasileiro. Com a intenção de apresentar as principais questões que constituem a presente tese, este capítulo, além de introduzir a temática e demonstrar o caminho metodológico percorrido, apresenta características e particularidades da última etapa da Educação de base no Brasil, apontando, por meio de uma discussão a partir dos índices, os elementos que justificam a necessidade de mudanças.

Os índices que são atribuídos ao EM denunciam a necessidade de ações e reações capazes de reverter a atual situação, marcada, principalmente, pela falta de legitimidade desta etapa, pela estagnação das metas nacionais e pelo desinteresse dos jovens que frequentam o universo escolar.

Diante dessa realidade o ProEMI surge como uma possibilidade de inovação, sobretudo se viabilizado a partir das contribuições da educação integral e da organização curricular centrada na valorização da realidade escolar e no reconhecimento das necessidades e interesses dos sujeitos que lá convivem, principalmente dos jovens. Essa discussão, portanto, tem a finalidade de anunciar a necessidade de pensar e refletir sobre esse processo de mudança por qual vem passando o EM brasileiro, sugere a problematização dessa etapa a partir de diferentes ângulos, nem sob, nem sobre, mas de uma forma participativa, ativa e interativa. A análise das pesquisas que tem o ProEMI como foco central contribuiu para esse exercício e nos permitiu perceber algumas questões e formular nossa própria problemática – apresentada nos itens que se seguem, sendo fundamental para o desenvolvimento da presente tese.

1.1. As primeiras palavras

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar (...) e ao entrar nela, pode- se ir aonde não havia sido previsto.

Haveria melhor frase para começar esta tese? Talvez sim, talvez não. Mas prefiro acreditar que não. Por isso fico, ao organizar estes elementos introdutórios, com a afirmação de Larrosa, que expressa a arte da conversa e do movimento das palavras, e isso, no mínimo, por dois motivos: o primeiro, por acreditar no seu conteúdo, que, embora num tom poético, apresenta consistência (como assim? Só por que é poesia não pode ser consistente?). E, o segundo, por certo o de maior evidência para se iniciarem os escritos dessa tese, por me fazer (re)pensar/(re)organizar a minha trajetória pessoal e profissional, considerando meus maiores interesses – assim, juntos e interlaçados.

Começo, pois, pela questão profissional:

Atuando como coordenadora pedagógica em escola pública, por mais de 10 anos, venho observando e problematizando muitos elementos que constituem minhas experiências: as questões didáticas, a organização curricular, a avaliação, a gestão educacional, entre outras, são questões que fazem parte do meu cotidiano e demandam, constantemente, minha atenção e reflexão, profissionalmente falando. No entanto, dentre essas condições, intrínsecas ao cotidiano de qualquer ambiente escolar, tem uma que vem, ultimamente, ocupando maior espaço diante das minhas reflexões: o EM.

Tais reflexões não tiveram, talvez, uma data para começar, mas posso afirmar que tiveram um motivo, e ele se chama PNEM– Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM. Nos anos de 2014/2015 participei como Orientadora de Estudos deste programa de formação continuada para professores do EM, organizado e subsidiado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Programa que intencionava fortalecer as discussões sobre o EM, bem como garantir a formação continuada para profissionais que atuavam nessa etapa da educação básica. Ao participar da formação pude ter contato exploratório com a temática, discutindo a teoria, participando de fóruns e debates sobre os textos então apresentados e, ainda, ao observar a realidade vivenciada na escola, perceber as possíveis conexões entre a teoria e a prática, presentes no contexto escolar.

Aliada a essas experiências, busquei leituras adicionais a respeito da temática, seja relativas as questões históricas, conceituais e legais. Esse interesse despertou, no olhar agora da pesquisadora, a curiosidade por saber mais sobre as questões que permeavam as discussões. Despertado o interesse, eu refletia sobre a estruturação do EM na atualidade, as condições educacionais em que os alunos estavam, as condições

de trabalho em que os professores se encontravam e, a partir dessas constatações, embasadas, sobretudo, em leituras teóricas, procurava entender à necessidade de um novo olhar para o EM.

Protagonistas dos meus pensamentos, (ainda) solitários, havia dois personagens:

Pedro Augusto e Ana Júlia. Foi, também, pensando na realidade desses dois jovens, que comecei a dar corpo ao que era somente uma reflexão. Vou apresentá-los: Conheço Ana e Pedro desde muito pequenos; aliás, os vi nascer. Os dois, embora mantenham pouco contato entre si, fazem parte do meu rol de amigos: ele, filho de familiares: pai caminhoneiro e mãe funcionária pública. Ela, filha de amigos próximos: pai empresário, mãe professora. Os dois com a mesma idade, 17 anos. Poderia descrever, além da idade, muitas outras semelhanças entre os dois, típicas da juventude: a jovialidade, a beleza, a descontração, a leveza –, a preguiça, o sono, o gosto por celulares, por namorados, entre outros. Porém, meu maior interesse concentra-se nas suas vidas escolares. Não necessariamente nas suas trajetórias escolares, mas sim, na formação que eles vêm recebendo, sobretudo ao longo do EM.

Com a mesma idade, sem nenhum histórico de repetência, os dois frequentam o 2º ano do EM. Ele estuda numa escola pública, vinculada à rede estadual catarinense, no mesmo município onde mora. Ela estuda numa escola privada, a mais tradicional de uma cidade maior, a trinta quilômetros de sua casa. Na escola dele, há o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante, o EMIEP, com habilitação para Turismo e Hotelaria. Chamado de curso técnico, oferecido na escola estadual do município, é a única opção de profissionalização para os jovens que cursam o EM. Nesse curso, Pedro e sua família depositam toda a esperança de um futuro melhor, sonhando com a certeza de um bom emprego. No entanto, para Ana, a realidade é bem diferente. Ela estuda numa escola tradicional e com mensalidade de alto custo. Seu foco é passar no vestibular. Ela e sua família acreditam que, para que ela possa ser aprovada no vestibular de Medicina, um dos mais concorridos, e objeto de desejo da adolescente, é preciso que ela estude muito e que dedique tempo a essa preparação. Sua mãe acredita que ela está no caminho certo e investe tempo e dinheiro em sua formação.

As histórias aqui apresentadas, mesmo que brevemente, se confundem com aquelas vividas por muitos jovens brasileiros que enfrentam o dilema quanto a seu futuro. E, entre as muitas dúvidas vividas nesta fase da vida, uma das mais cruéis, que,

algumas vezes deixa de ser questão de escolha¹, pois passa a ser questão de necessidade, é: se preparar para o trabalho ou para a continuação dos estudos?

A aproximação dessas histórias expressa o projeto de educação que o país vivenciou por muito tempo da sua História, e que deixou extenso legado até a atualidade. As experiências dos dois jovens com o EM, aqui relatadas, nos apontam a existência de modelos completamente distintos, com estruturas e objetivos quase opostos, prontos a atender a diferentes interesses. Do ensino profissional ao propedêutico, essas características contribuíam para a manutenção da dicotomia histórica do EM: de um lado, a educação voltada para a formação das elites e, de outro, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho.

Conhecendo diversos autores (CIAVATTA, 2005; CZERNISZ 2013; FIGUEIREDO, 2015; ISLEB, 2014; KUENZER, 2010; LOPES, 2008; SIMÕES 2013; ZOTTI, 2009) que contribuem para as discussões sobre o EM, bem como buscando entender e reconhecer as mudanças ocorridas, e suas consequências para a estruturação do EM na atualidade, escolhi mergulhar nessas questões e investir, agora, em um desejo pessoal de continuar exercendo a pesquisa – uma das minhas paixões.

Para isso, me deixei tocar, novamente, por Larrosa:

A possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo. (LARROSA, 2014, p. 25).

Deste exercício, que me permitiu parar para “enxergar” o que antes eu só “olhava”, nasceu esta tese de doutorado. E é a partir deste momento, como autora de uma tese, que passo a vestir-me de outros “eus”: a profissional, a pessoa, a estudante, a observadora, a cientista. Para tanto, a partir deste momento, me obrigo a deixar o singular e incorporar o plural majestático “nós”. Sobretudo por acreditar que ninguém faz pesquisa só. Neste exercício estamos sempre acompanhados!

¹ Sei que por trás desta “escolha”, existem inúmeras questões – sociais, econômicas e políticas que podem influenciar na trajetória deste jovem. Embora reconhecendo a existência de um arcabouço teórico sobre as questões explicitadas anteriormente, destaco que estas discussões fogem ao escopo desse trabalho.

Partindo desses pressupostos, apresentamos os elementos que constituem a presente tese de doutorado intitulada: “REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador”.

1.2. Os primeiros escritos

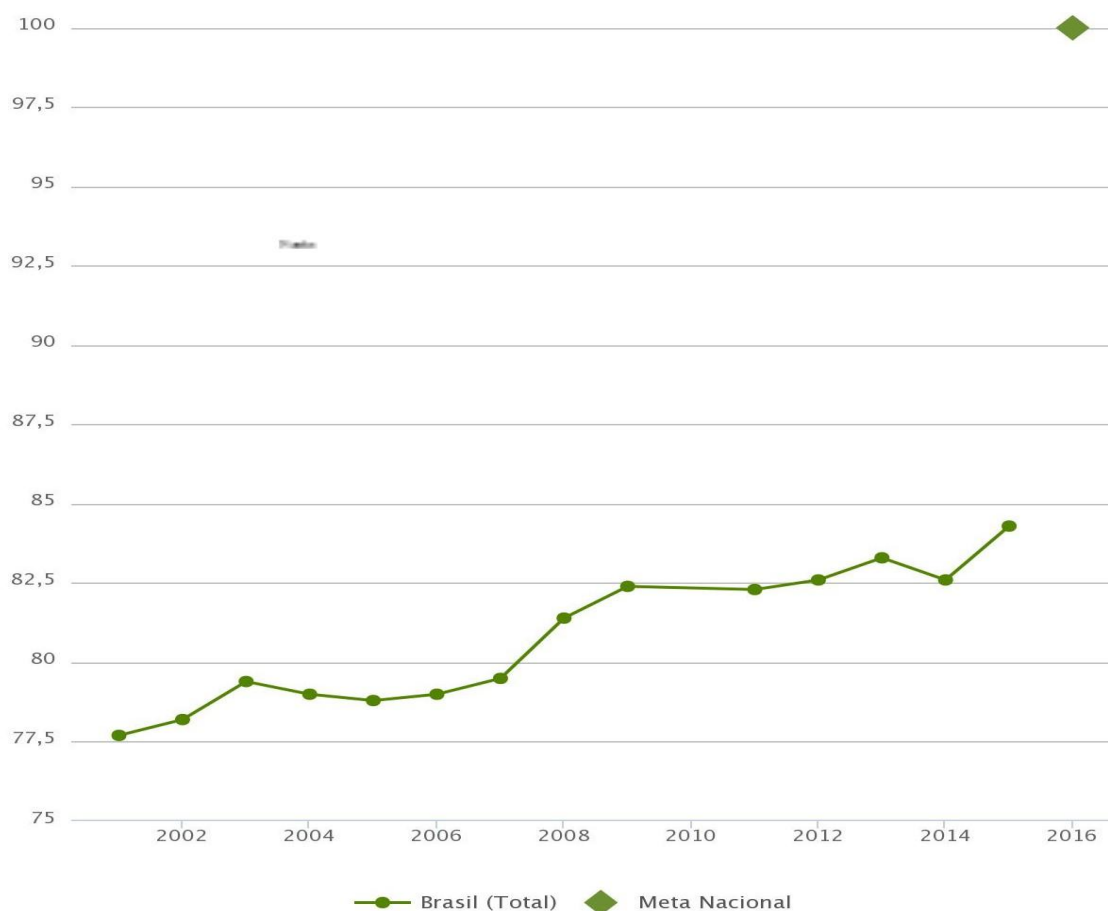
Tema de muitas disputas e contradições, marcadas por características sociais, econômicas e históricas, o EM brasileiro tem protagonizado, na atualidade, um cenário rico para debates e discussões a respeito das suas principais características: seja por conta da necessidade de romper o dualismo instaurado há séculos (ZOTTI, 2009), seja pela necessidade urgente de vencer o alto índice de evasão (SIMÕES 2013), seja por conta de uma organização curricular pouco atrativa (GRIKE, 2016), o fato é que o EM é entendido como um problema que necessita de soluções (BRANDÃO, 2012), uma preocupação para o sistema educacional brasileiro.

Essa condição em que o EM se encontra denuncia a necessidade de ações e reações capazes de reverter a atual situação, reconhecida a partir de alguns estudos como antigas deficiências, responsáveis pela presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil (KRAWCZIK, 2011), e que, embora inacabado, já sofre com as mudanças e as transformações de ordem social, econômica e cultural por que passa o país.

Como exemplo desse tardio reconhecimento da necessidade de democratização educacional no Brasil, temos a educação básica, que somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 9394, no ano de 1996, foi reorganizada. Passada mais de uma década, um importante marco para esse reconhecimento pode ser citado, a partir do momento em que o Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB, antes Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF, passou a ser destinado também ao EM, o que proporcionou a consolidação deste. Diante disso, o EM chamou a atenção do país para este assumir um compromisso no que tange à formulação de políticas públicas que garantissem, além da universalização do acesso e a permanência dos alunos no EM, também a qualidade da educação a eles oferecida.

No que tange a tais questões, outro aspecto que incentivou a organização de políticas e programas consistentes, que pudessem garantir para todos o acesso ao EM de qualidade está relacionado aos dados quantitativos apresentados nas últimas décadas, que demonstram a evolução dos baixos índices de permanência dos jovens matriculados nessa etapa de ensino. Contudo, embora essa evolução seja positiva, os índices comprovam que o EM ainda está longe de alcançar a meta definida para o país, conforme aponta o Gráfico 1.

Gráfico 01: Evolução na permanência de jovens de 15 a 17 anos na escola



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Apesar de percebermos uma evolução no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, conforme estudos disponíveis na plataforma do Plano Nacional de Educação – PNE², o desafio ainda é recorrente: universalizar o acesso ao EM de

² O PNE é um documento criado a cada dez anos, que tem o objetivo de traçar diretrizes e metas para a educação no Brasil, com o intuito de que elas sejam cumpridas naquela dezena de anos.

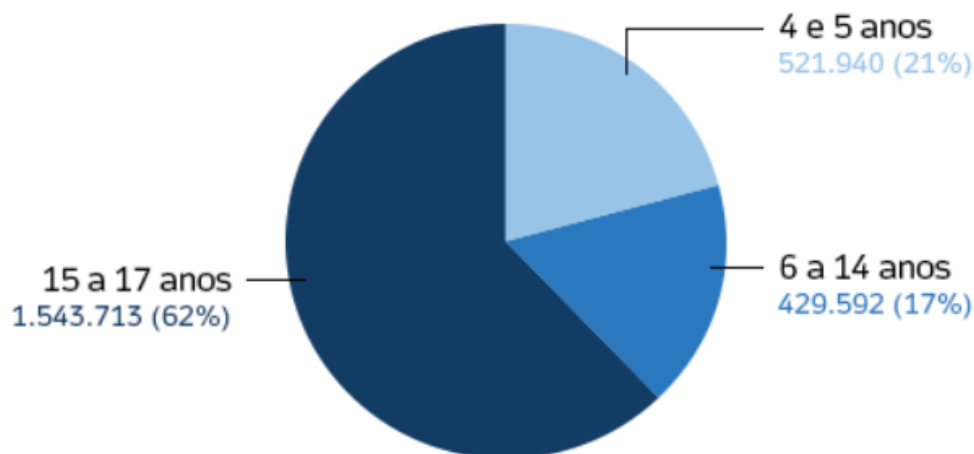
qualidade. Diante deste cenário, percebemos que o país ainda tem um longo caminho a percorrer para universalizar o EM, sobretudo ao considerarmos uma pequena variação negativa no número de matrículas para essa etapa da educação básica.

Devido aos altos índices de jovens que permanecem fora das instituições escolares, a busca pela expansão do EM, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não conseguiu assumir um caráter de universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, nem de democratização da educação. A evasão, característica do EM (BRANDÃO, 2012), aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta, além da crise econômica, também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZIK, 2011).

De acordo com um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, resultando num documento que contempla os “10 Desafios do Ensino Médio no Brasil” (Brasília, 2014), a falta de motivação para os alunos continuarem seus estudos está relacionada, em sua maioria, a questões socioeconômicas; entre elas, o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e escolar. Outras questões, mostradas nesse mesmo estudo, podem ser vinculadas à organização da escola, bem como à organização dos conteúdos por ela oferecidos (distantes da realidade dos alunos), ao dificultoso diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola, e, ainda, a outros elementos menos evidenciados. Ainda no que tange à questão social, esses estudos apontam que as desigualdades no rendimento familiar, ou seja, da renda per capita, exerce influência negativa nos índices que tratam do EM.

Com base no Gráfico 02 podemos identificar o percentual de alunos que estão fora da escola. E, se comparado com outras etapas, pode-se perceber que a última é a mais preocupante, pois concentra um grande número de alunos não frequenta a escola.

Gráfico 02: Alunos fora da escola nas diferentes etapas



Fonte: Bermudez, 2017.

Sobre essa questão, Tartuce (2015, p. 09) contribui com a afirmação de que há um processo de seleção, especialmente nesta etapa, que se caracteriza a partir do viés socioeconômico:

[...] a evasão escolar é mais forte quanto mais pobre for a família. Assim sendo, supõe-se que algumas das razões para a evasão estejam ligadas a questões socioeconômicas. Uma das principais hipóteses levantadas é a de que as condições de pobreza forçariam os jovens a desistir dos estudos para trabalhar.

Essa é uma realidade vivenciada na atualidade no Brasil. Novos direitos e diferentes oportunidades de pensar o EM no país ganharam destaque, a partir da Lei nº 12.796, de abril de 2013, que ajustou a LDB à Emenda Constitucional nº 59, de 2009 e que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, considerando, inclusive, aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada. Para Krawczik (2011), essas políticas que visam à expansão do EM respondem tanto às aspirações das camadas populares que reivindicam por maior escolarização, como também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional.

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

Seja por aspirações populares, seja por necessidades mercadológicas, o fato é que a universalização do EM é um desafio a ser enfrentado na atualidade, principalmente quando uma grande parte dos jovens entre 15 e 17 anos não frequenta instituição escolar alguma e, ainda, quando mais de 30% dos jovens entre essa faixa etária estão frequentando o ensino fundamental, seja por reprovações ou por ingressos tardios. Esses indicadores apontam os desafios e a necessidade de se elaborarem instrumentos que sustentem o enfrentamento a essas questões que se mostram atuais e preocupantes. Na visão de Moraes (2013), um desses instrumentos traduzidos por políticas democráticas referentes à educação de modo geral, atendendo às diferentes etapas e modalidades, dentre elas o EM, é o PNE.

Kuenzer (2010), ao reconhecer a importância política do PNE e realizar uma avaliação do PNE anterior, chama atenção para a necessidade de um rigoroso diagnóstico que permita identificarem-se as necessidades educativas e que estas possam contemplar as especificidades locais e regionais, bem como a diversidade sociocultural em que a instituição escolar está inserida. De modo que os diagnósticos poderiam apontar caminhos e permitir novas e diferentes concepções de políticas públicas, sobretudo para o EM. Ao apontar tais questões, a autora afirma:

A década foi perdida para o ensino médio, e as soluções possíveis passam pela construção da concepção da educação básica mediante um PNE que, definindo metas claras a partir de diagnósticos consistentes, fontes e mecanismos de financiamento compatíveis com a dimensão do problema, seja o instrumento de articulação de um novo pacto federativo, pautado em um esforço expressivo que permita reverter este histórico quadro de desrespeito aos direitos dos que vivem do trabalho. (KUENZER, 2010, p. 11).

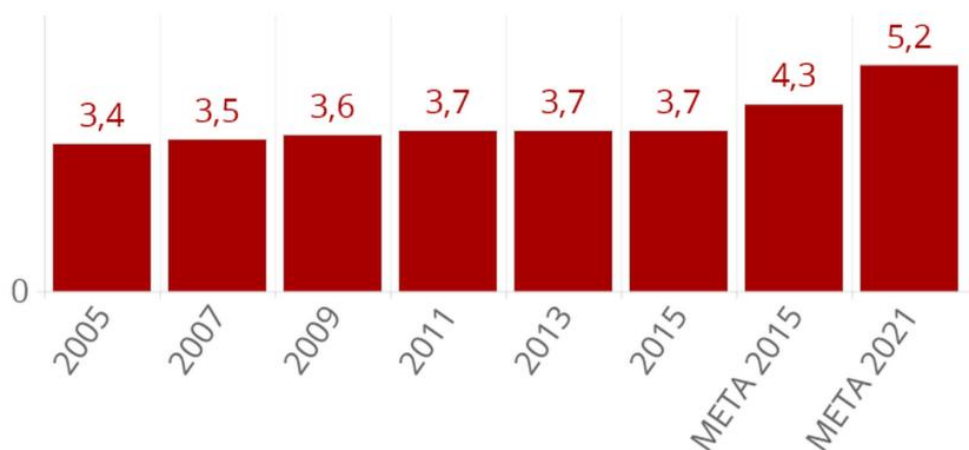
A década perdida, citada pela autora, faz referência aos números pouco convincentes sobre o EM, principalmente no fim da vigência do PNE 2001/2010. Daqueles que acessaram ao EM, somente cerca da metade chegou, de fato, à conclusão dessa etapa. Outro fato que chama atenção refere-se ao índice de apenas 10%, entre os concluintes que alcançaram o nível de conhecimentos esperado, levando em conta os critérios de avaliação instituídos nas políticas do MEC. A problemática apontada pela autora mostra que a questão não estava somente no acesso e na permanência dos educandos na escola, mas também na qualidade dessa permanência.

Essa questão do acesso e da permanência, tratado como meta a ser alcançada no PNE, não pode, do ponto de vista social e econômico, ser pensado separadamente da qualidade, pois esses são desafios articulados. Para Kuenzer (2010), universalizar o EM com qualidade social pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho, respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Entretanto, são esses baixos índices de concluintes, e ainda baixos índices de seu aproveitamento que reforçam a tese da década perdida para o EM, defendida pela autora. É importante destacar, contudo, uma grande disparidade entre o sistema público e sistema privado de educação. Kuenzer (2010), ao interpretar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³, referente ao EM no final da década de 2010 socializa que as escolas privadas alcançaram média de 5,6, enquanto que as escolas públicas atingiram a média de 3,2 – o que apresenta grande disparidade entre os dois sistemas. É possível perceber, contudo, um tímido aumento no IDEB das escolas públicas, registrado nos anos seguintes. Aumento este que não pôde ser comemorado, haja vista que esses índices ficaram estagnados no início dessa década, conforme aponta o Gráfico 03. Para a mesma autora, embora considerando esse aumento médio de 0,1 pontos para cada biênio, alcançando 3,6 em 2009 e 3,7 em 2013, a autora formula a hipótese de que, com o ritmo de crescimento desses índices, a meta proposta em 5,2, em 2021, para o IDEB do EM nas escolas públicas dificilmente será alcançada.

Gráfico 03: Números do IDEB

³ O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10.



Fonte: Observatório do IDEB, 2016.

Com essas questões do EM ainda em evidência, o atual PNE correspondente a esse decênio, sancionado em junho de 2014, traz, entre outras metas, uma exclusivamente voltada a atender aos interesses e às necessidades do EM brasileiro. Esse documento prevê, na meta de número 3, que todos os adolescentes de 15 a 17 anos estejam na escola e que, até o final da sua vigência, ou seja, em 2024, 85% deles devam estar matriculados e frequentando o EM.

Além destas questões, no Observatório do PNE estão disponíveis outros estudos que expressam a dramática situação do EM no Brasil: dos mais de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 que se encontram fora da escola, aproximadamente a metade se encaixa na faixa etária entre os 15 a 17. Da outra metade, correspondente aos que estão matriculados nessa faixa etária, há que considerar, ainda, os números que compõem a distorção idade/série. Os índices apontam um diagnóstico que apresenta uma elevada desigualdade educacional, especialmente na aprendizagem e permanência do jovem de 15 a 17 anos no EM.

Quando essa referência é apresentada aos jovens, particularmente àqueles que deixaram a escola, percebemos um distanciamento entre as expectativas dos alunos e a realidade vivenciada nas escolas. Algumas pesquisas (SILVA, 2015 e TARTUCE, 2015) apontam que a relação que os jovens estabelecem com as escolas de EM é diferente daquela relação com os anos anteriores, o que gera um desinteresse justificado a partir das dificuldades que eles têm de atribuir sentido às disciplinas e aos conteúdos estudados, resultando no abandono da vida escolar. Outro fato é que o abandono está relacionado, também, à baixa renda familiar per capita, conforme já dito, quando

muitos alunos deixam de estudar e ingressam no mercado de trabalho para complementar a renda da família.

Essas e outras questões propõem refletir a situação: de um lado os jovens que não se sentem atraídos pela escola, seja pela organização curricular, seja pelas poucas perspectivas oferecidas por ela; por outro, a escola e os professores que têm dificuldades em conceber os educandos como construtores da sua própria identidade – com desejos e necessidades. Essa reflexão, contudo, converte às mesmas questões: quais estratégias poderiam influenciar os jovens a permanecerem na escola? Que concepção de EM eles querem e o que a escola lhes pode ofertar?

Embora as dúvidas permeiem essa discussão, há de se reconhecer o registro de uma série de esforços realizados nos últimos anos para que se concretize o progresso obtido na expansão do EM brasileiro: a propagação de programas educacionais divididos entre a oferta da educação em tempo integral, o acesso do jovem ao curso profissionalizante, o investimento na formação inicial e continuada de professores, entre outros. Isso apresenta coerência com a Meta 7, proposta no atual PNE, que se propõe a “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB”.

No entanto, ao analisar a realidade vivenciada pelo EM, especialmente marcadas pelos baixos e persistentes índices, percebemos que estes, por sua vez, embora tenham registrado um aumento significativo nos últimos anos, estão longe garantir os objetivos expressos na meta e estratégias do atual PNE.

Reconhecendo tal problema, e baseando-se no que propõe a atual política para o EM, tendo como base os documentos desta última década, uma série de ações foi proposta e organizada, sob a intenção de solucionar essas questões e elevar os índices que correspondem ao EM; entre eles, programas de formação continuada para professores e gestores, programas educacionais – que intencionavam modificar a estrutura e funcionamento do EM, com foco central na organização curricular; a saber, programa de integração da Educação Profissional com a Educação na modalidade de Jovens e Adultos, o Programa Brasil Profissionalizado, o ProEMI, entre outros.

Com a intenção de investigar as contribuições dessas ações propostas pelo governo, escolhemos ter como objeto central para esse trabalho, o ProEMI.

1.3. A questão central

O ProEMI teve sua criação a partir dos estudos de um grupo intitulado “Grupo de Trabalho Interministerial”, formado por profissionais atuantes no EM e por representantes do MEC. O grupo desenvolveu pesquisas que tinham como objetivo avaliar as políticas curriculares destinadas ao EM e, ainda, investigar elementos que poderiam contribuir para a elevação dos índices, nessa etapa de ensino. Como resultado, alguns documentos foram elaborados; entre eles, o relatório final, intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”. Tal documento expressava, segundo Simões (2013), a necessidade de repensar o EM, de modificar suas estruturas e reorganizar seu currículo.

Partindo dos apontamentos feitos pelo grupo, foi lançado pelo MEC, em 2009(a), o ProEMI – reconhecido como um programa do governo federal que nasceu com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro às escolas vinculadas às redes estaduais de ensino, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de ações de melhoria na qualidade do EM público. As ações, segundo o Parecer nº 59/2009, deveriam estar baseadas na indução dos redesenhos curriculares, de modo que pudesse ser construída, a partir desse exercício, uma nova identidade para o EM – baseada na educação integral, bem como contribuir para melhoria dos índices de fluxo e de desempenho escolar.

Envolto por críticas, ora de especialistas que afirmavam haver necessidade de maiores estudos a respeito da temática, ora por aqueles que apontavam esse programa como uma tentativa frustrada de cópia do ensino secundário dos países europeus (ISLEB, 2014; SANTOS, 2013), o programa foi efetivado e colocado em prática nos estados brasileiros, já nos anos seguintes.

Figura 01: Logotipo utilizado para o lançamento do Programa



Fonte: MEC, 2009(b).

Para garantir sua implementação, um primeiro Documento Orientador – DO foi organizado e utilizado como subsídio pelas escolas que aderiram a ele. As orientações contidas no documento defendiam o objetivo central do programa, apontando a necessidade de uma (re)organização de um “currículo mais dinâmico e flexível, que contemplasse a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas expectativas e necessidades.” (BRASIL, 2014, p. 03).

Como condição essencial para a adequação do currículo, o documento apontava a necessidade de organização de um novo projeto para a Unidade Escolar, o qual deveria considerar o currículo não apenas como rol de conteúdo, e sim como um instrumento que representasse os interesses e necessidades cotidianas vivenciadas pelo grupo. Assim, reconhecia-se a necessidade da estruturação do PRC – Projeto de Redesenho Curricular, que, ao ser organizado pela comunidade escolar, tinha a função de definir ações estratégicas que pudessem considerar a situação real da unidade escolar e os resultados desejados, reconhecendo as estruturas e a possibilidade de operacionalização dos elementos contidos no projeto. Conforme aponta o DO:

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2011(b), p. 39)

O PRC, segundo as orientações, deveria seguir os macrocampos e as áreas de conhecimento que estão contempladas nas DCNEM, devendo atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino, conforme explícito:

Na organização curricular das Escolas de Ensino Médio, devem ser consideradas: as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como as teorias educacionais que subsidiam a condução do processo. A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola. (BRASIL, 2009(b), p. 10).

Como visto, criado com a intenção de ser um novo projeto de educação, o ProEMI foi uma aposta de inovação e de mudança no EM. Um programa que expressava, a partir dos documentos, elementos essenciais desde sua implantação, no contexto nacional de educação, até à sua implementação, no interior das escolas públicas de EM.

Contudo, com base nas proposições expressas nos documentos que norteiam a efetivação do programa, e nos estudos de alguns autores (GRIKE, 2016; SILVA, 2016; ISLEB, 2014), encontramos base para empreender que, além da questão curricular, o ProEMI “considera elementos que transcendem uma visão restrita de currículo.” (JAKIMIU, 2016, p. 66). Esses elementos a que a autora se refere dizem respeito à valorização da realidade escolar e ao reconhecimento das necessidades e interesses dos sujeitos que lá convivem, principalmente dos jovens. É fato que, ao analisarmos os documentos, quando tratam da orientação para organização do currículo, não podemos deixar de perceber essa preocupação:

O Programa, instituído pela Portaria nº971/2009(b), 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, expectativas** e projetos de vida. (BRASIL, 2016, p. 03). (Grifos nossos).

Dispostos a alcançar os objetivos propostos pelo presente trabalho, a fim de conhecer a dinâmica estabelecida no interior de uma escola, percebendo como essas ações propostas vêm sendo consolidadas a partir do ProEMI, e levando em consideração os resultados socializados, quando aponta outras questões além da organização do currículo como basilares para o ProEMI, bem como as condições expressas nos documentos, é possível perceber três elementos conceituais. Eles, embora implicitamente, são constituintes na elaboração de um novo olhar para o EM, sobretudo a partir das condições expressas pelas orientações dos documentos que compõem o ProEMI, sendo eles a reorganização curricular, a reorganização dos tempos e espaços e a discussão sobre a juventude.

Com a intenção de questionar esses achados, algumas questões iniciais surgiram: como tem acontecido, na prática, esse movimento de implementação do programa? Como foram materializadas as ações propostas pelos documentos? Qual a interpretação que os sujeitos envolvidos têm dado ao texto escrito? Na prática há uma reinvenção, conforme orientam os documentos? Os resultados alcançados são aqueles esperados? O ProEMI tem realmente modificado a realidade do EM brasileiro? Tem-se tornado um eficiente projeto de inovação?

Interessados em discutir as questões que se traduzem a partir das especificidades desse programa, voltamos nossos olhares ao estado de Santa Catarina, a fim de compreender como se deu o processo de sua implantação e implementação, nas escolas vinculadas à rede estadual de ensino. Com a intenção de aprofundar nossa investigação, optamos por selecionar uma das escolas e investigar, a partir de observações sistemáticas, no seu cotidiano, as mudanças ocorridas com a implantação do ProEMI. Nesse processo chegamos a seguinte questão problema: Que inovações o Programa Ensino Médio Inovador provocou em relação ao currículo e a organização das atividades nas escolas de Ensino Médio?

1.4. A apresentação da Tese

Ao integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, Linha de Pesquisa de Políticas para a Educação Básica e Superior, vinculado ao Grupo de Pesquisa de Políticas e Práticas de Currículo, o

presente estudo é intitulado “REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de inovação pelo Programa Ensino Médio Inovador”.

O objetivo geral deste trabalho é caracterizar que inovações o ProEMI provocou em relação ao currículo e a organização das atividades nas escolas de EM. Os específicos são: a) Sumarizar as orientações didático-pedagógicas expressas em textos legais que representam o ProEMI. b) Descrever como o ProEMI foi implementado no contexto escolar. c) Identificar quais inovações curriculares foram efetivadas nas escolas. d) Evidenciar quais os (novos) sentidos produzidos a partir da implementação do ProEMI no cotidiano das escolas de EM.

Considerando esses objetivos, as discussões se encaminham em defesa da seguinte tese: A proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática.

O primeiro capítulo, intitulado **...E POR FALAR EM INOVAÇÃO**, reúne os principais argumentos que apontam algumas das fragilidades do EM brasileiro e anunciam/denunciam a necessidade de mudanças para esta etapa.

Apresenta, também, alguns dos elementos que justificam a elaboração da tese, das motivações às contribuições conceituais e teóricas. Os pressupostos metodológicos, desde a opção – de cunho qualitativo –, passando pela produção, registro e análise dos dados, até a organização das categorias. Por fim, apresentamos uma análise das pesquisas que tem o ProEMI como foco central e contribuem para a discussão em pauta.

PARA QUE INOVAR?, o segundo capítulo, parte desse questionamento para discutir a necessidade de novos caminhos para o EM, tendo como centralidade destas mudanças a questão curricular. Dentre as diferentes possibilidades pensadas e geridas para essa etapa, destacamos a criação do ProEMI e seus objetivos voltados à reorganização do currículo, às ações de ampliação da permanência do aluno na escola, ao reconhecimento das diferentes características da juventude e à diversificação das práticas pedagógicas. Destaque é dado ao fato de que a concepção de ensino integral, defendida pelo programa, vai ao encontro nas novas DCNEM.

O terceiro capítulo, **COMO INOVAR?**, tem a intenção de discutir os momentos que marcaram a implantação e implementação do programa no estado de Santa Catarina, identificando as principais características deste movimento. Com base nas observações do cotidiano de uma das escolas que serviu de palco para as observações do cotidiano escolar buscamos investigar como a dinâmica do programa é estabelecida e

como as mudanças são efetivadas, tendo como base três categorias: o currículo, os tempos e espaços e os sujeitos do EM.

OS EFEITOS DA MUDANÇA discute os efeitos que as mudanças ocasionadas a partir da implantação e implementação do ProEMI – como foco na reestruturação do currículo – imprimiram no cotidiano da escola. Neste quarto capítulo apresentamos dois caminhos que sustentam essa discussão que tem como base a análise do ciclo das políticas públicas de Ball (1994): o primeiro parte das mudanças instituídas PARA a escola e, finalmente o outro caminho se direciona à análise das mudanças instituídas PELA escola.

Seguido essas análises o quinto capítulo intitulado **ENTRE MUDAR E PERPETUAR: ONDE FICA O VERBO INOVAR?** apresenta uma análise [final] das principais questões discutidas ao longo do trabalho e nos permite questionar a contribuição das mudanças efetivadas pelo ProEMI no contexto da escola de EM. Nesse caminho, as dúvidas e incertezas a respeito da continuidade do programa, sobretudo diante das recentes mudanças para o EM brasileiro contribuem para esse exercício.

1.5. A escolha metodológica

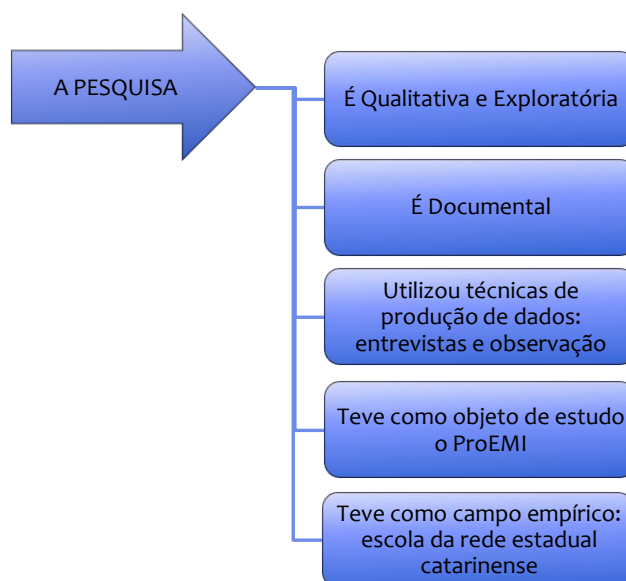
As grandes discussões científicas da humanidade sustentam a tese de que o termo “conhecer” baseia-se, sobretudo, na clareza de que existem lacunas a serem preenchidas, e, assim sendo, existem múltiplas possibilidades de novas descobertas e construções de conhecimentos.

Partindo dessa perspectiva, utilizamos a pesquisa para dar sustentabilidade à necessidade de exercitar e explorar a busca por novos conhecimentos. Baseados no que pressupõe a ação de pesquisar, considerando a relação entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido, bem como a procura por respostas antes desconhecidas ou pouco exploradas, e ainda, no que afirma Gatti (2008, p. 17), que o exercício da pesquisa trata-se de um procedimento sistemático que tem como objetivo principal proporcionar respostas aos problemas então propostos, optamos pela realização desta pesquisa com a intenção de analisar as mudanças do ProEMI no cotidiano de uma escola de EM catarinense.

De cunho qualitativo, a pesquisa teve sua elaboração voltada àquelas questões intrínsecas do cotidiano, pois acreditamos que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (GIL, 2007, p. 56). Dessa forma, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa. Outra característica atribuída à essa pesquisa é que ela pode ser entendida como exploratória, já que seu objetivo é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado (GATTI, 2008).

Do ponto de vista metodológico, afirmamos que foram utilizados procedimentos flexíveis e diversificados na investigação do problema, como bem representados na Figura 02 e especificados nos próximos itens.

Figura 02: Características da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

1.5.1. A pesquisa documental

Para investigar as principais influências na constituição do ProEMI, buscamos, nos dados históricos, impressos em documentos e legislações (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases) que traduzem as questões educacionais brasileiras, conhecer a

trajetória do EM, bem como as transformações sociais e políticas ocorridas e vivenciadas nos diferentes períodos.

A Figura 03 aponta o caminho seguido:

Figura 03: Trajetória da pesquisa documental



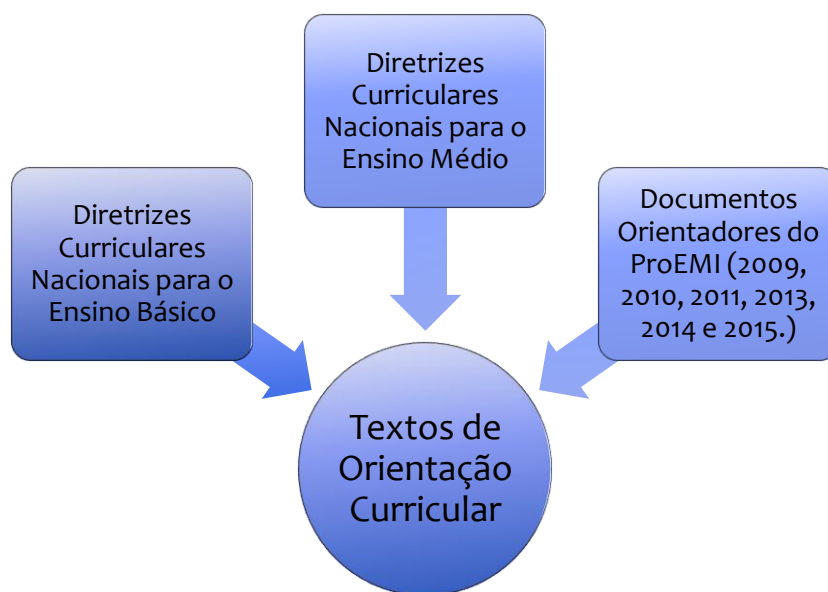
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Conforme representado, foi preciso percorrer um caminho de estudos sobre o assunto, que compreendeu, além da leitura de autores que tratavam da temática, outras questões que permeavam essa discussão. Documentos e legislações que apontavam características desses momentos vivenciados pelo EM no contexto brasileiro, ora recebendo influências externas, ora articulando as políticas educacionais vigentes de acordo com interesses e necessidades da sociedade capitalista – preocupada, sobretudo com a formação de mão de obra –, foram essenciais para o entendimento das principais características que influenciaram a formulação e implementação do ProEMI.

Sabendo que os textos políticos dão forma à concretização da política e resumem os embates e disputas entre os diferentes grupos (BALL, 2005; MAINARDES, 2006), demos um enfoque especial aos textos oficiais, sejam documentos políticos, comentários ou pronunciamentos oficiais, que expressam, documentalmente, a política para o EM.

Na busca por explorar esses documentos, realizamos leituras e organizamos o Quadro 04 com sínteses (disposto no Capítulo II), de modo a contemplar os principais elementos dispostos para a sistematização do programa nos documentos em questão. Além destes, utilizamos outros textos, como as DCNEB (2010) e DCNEM (2011), por acreditar no grande potencial de articulação com as questões legais e conceituais da educação nacional, conforme exposto:

Figura 04: Textos de Orientação Curricular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Por fim, como parte integrante dessa etapa da pesquisa, destacamos o levantamento de produções (teses e dissertações) que apresentavam como tema central o ProEMI. Para isso, realizamos uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD, com a finalidade de encontrar esses trabalhos. Como critérios de inclusão, utilizamos publicação em português, defesa entre os anos 2011 – 2017, e que estivessem disponíveis *online*.

Empregando os seguintes descritores e suas combinações: “Programa Ensino Médio Inovador” e “Ensino Médio”, encontramos, inicialmente, 112 trabalhos, entre teses e dissertações. A análise deles nos permitiu perceber que 35 tratavam de inovação na educação, e, de modo geral, não tinham nenhuma relação com o tema em que tínhamos interesse. Outros 66, dos que apareceram em nossa pesquisa, tratavam do EM, e, como os trabalhos anteriores, não tinham relação com a especificidade do tema da nossa pesquisa.

Os trabalhos que restaram da seleção, 21 no total, foram aqueles que mereceram nossa atenção especial, sobretudo, por atenderem à nossa necessidade. Com a leitura inicial, pudemos conhecer os trabalhos, bem como os principais objetivos e resultados das pesquisas, o que contribuiu para a análise dos dados da nossa própria pesquisa, inclusive.

1.5.2. As entrevistas

Com a intenção de investigar e conhecer o processo de implantação e implementação do ProEMI no estado de Santa Catarina, buscamos, através de estudos, pesquisas e documentos, alguns registros que pudessem apontar essa trajetória. No entanto, apenas um trabalho específico, que se voltava à realidade catarinense e que tratava do ProEMI foi encontrado. Contudo, esse trabalho tinha como objetivo principal a análise dos documentos curriculares com ações voltadas à tecnologia na educação, e não trazia, em sua pesquisa, características da realidade catarinense.

Sem encontrar o de que precisávamos – informações que pudessem conferir materialidade ao processo que configurou a implementação do programa na rede de ensino catarinense –, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, a fim de encontrar algumas das respostas às nossas indagações. Pautados em Gatti (2008), acreditamos que, a partir da relação interativa estabelecida entre o investigador e o investigado, novas possibilidades e novos elementos, talvez nunca antes pensados ou encontrados em referências bibliográficas, possam contribuir para o processo de investigação.

Com a técnica para a produção de dados definida, vimos a necessidade de delimitar a região a fazer parte desta pesquisa. Optamos em ter, como foco central, a 17ª Gerência de Educação de Itajaí, por alguns motivos, entre os quais destacamos a proximidade geográfica entre os pesquisadores e os pesquisados, maior contato com os profissionais que atuam nessas escolas pertencentes a esta regional, e, ainda, por acreditar que, com a amostra, seria possível realizar nosso trabalho de pesquisa, baseado na realidade vivenciada nas escolas catarinense que aderiram ao ProEMI.

Portanto, a partir dessas justificativas, tivemos como foco a 17ª Gerência de Educação de Itajaí, que faz parte de uma microrregião no litoral norte do estado, composta por nove municípios, conforme ilustrado:

Figura 05: Municípios que compõem a 17ª GERED de Itajaí



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Dentre os municípios que fazem parte dessa regional, cinco possuem escolas que aderiram ao programa, a saber: Penha, Navegantes, Itajaí, Itapema e Porto Belo, as quais fazem parte da primeira etapa do processo de investigação.

Selecionadas as escolas, a primeira ação foi solicitar autorização junto à GERED para a realização do trabalho de pesquisa. Depois da autorização concedida (Anexo 01), entramos em contato com as escolas e realizamos o convite, individualmente. A partir do contato inicial com o gestor de cada uma, via telefone, explicamos as motivações para nosso trabalho e combinamos, que cada uma deveria indicar um profissional que tivesse participado do processo de implantação do programa na escola e que mantivesse, de alguma forma, contato com o programa e seu desenvolvimento no educandário.

Em momento posterior, realizamos outro contato e agendamos as entrevistas. Os sujeitos envolvidos nessa etapa da pesquisa encontram-se discriminados na Tabela 01, bem como seus cargos e tempo de atuação nas respectivas escolas. Na mesma tabela consta, além dos profissionais que atuam nas escolas e que foram indicados pelos gestores, um funcionário da SED, com o qual também realizamos entrevista sobre as questões pertinentes à nossa pesquisa.

Para garantir o anonimato dos participantes, a fim de garantir sua objetividade e sinceridade, optamos por identificações fictícias; utilizamos a letra “P” – que representa,

neste trabalho, a palavra “Profissional”, acrescida de um número que representa a ordem das entrevistas, e TEC, referente à participação do técnico da SED. Também usamos algumas letras que significam as disciplinas que esses professores lecionam.

Tabela 01: Identificação dos participantes

Profissional / Cargo	Identificação	Local de trabalho/função	Tempo de atuação
Técnico da SED	TEC	SED/Técnico em Assuntos Educacionais	12 anos
Diretor	P1	Escola	22 anos
Assistente Técnico-pedagógico	P2	Escola	13 anos
Professor	P3	Escola	11 anos
Professor	P4	Escola	7 anos
Professor	P5	Escola	13 anos
Professor	PF	Escola/ professor de física	07 anos
Professor	PP	Escola/ professor de língua portuguesa	13 anos
Orientador de Convivência	OC	Escola	2 anos
Orientadora de Leitura	OL	Escola	4 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Respeitando o agendamento prévio, as entrevistas aconteceram nos meses de maio e junho de 2016 e tiveram, em média, duração de 50 minutos. Todos os participantes se mostraram solícitos e autorizaram a gravação das entrevistas. Rotineiramente, antes do início de cada entrevista, seus principais objetivos, bem como o tema, foram expostos, as eventuais dúvidas esclarecidas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 02) apresentado.

As entrevistas foram norteadas por roteiros A e B (Anexo 03) organizado a partir de tópicos considerados indispensáveis para a discussão do tema em foco. De forma flexível, a partir dos tópicos propostos, sete questões abertas regeram as entrevistas e contribuíram para a análise realizada quanto à implementação do ProEMI no estado catarinense, nas escolas vinculadas à 17ª Regional de Itajaí.

Os dados obtidos foram sintetizados (Anexo 04 e, depois de analisados, serviram de base para a organização de três categorias (Anexo 05), a saber: a implantação e a motivação para terem aderido ao ProEMI e os principais enfrentamentos resultantes disso – o que forneceu subsídios para a discussão presente no Capítulo III, que discute as particularidades vivenciadas pelas escolas estaduais, quando da adesão ao programa.

No entanto, embora reconhecendo a importância das entrevistas para a realização desse trabalho, percebemos que somente com esse instrumento de coleta de dados não seríamos capazes de alcançar nosso objetivo principal, que era de caracterizar as inovações que o ProEMI provocou em relação ao currículo e a organização das atividades nas escolas de EM. Para tanto, interessados em alcançar esse objetivo, recorreremos à utilização de outra técnica de produção de dados: a observação.

1.5.3. As observações

Seria, talvez, o reconhecimento de um clichê afirmar que o ato de observar é um dos meios mais ancestrais utilizados pelo homem. No entanto, ficamos com essa afirmação e, a partir dela, buscamos significância, ao concordamos com Gatti (2008), para quem a observação faz parte de um processo histórico que contribui para a definição do ser humano – capaz de conhecer e compreender diferentes fenômenos.

Em nosso caso, com a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, a observação ganha diferentes características: observar, sob essa ótica assume um significado que vai além do olhar, ganhando cientificidade quando embasado numa sistematização e num interesse – previamente definido, entendido por esses autores como o uso de instrumentos da etnografia, mesmo que fora de seu campo de origem. Assim, preferimos afirmar que nos apropriamos de uma das características da pesquisa etnográfica para a realização deste trabalho, utilizando, como técnica de produção de dados, a observação não participante.

Para tanto, com a intenção de identificar dados referentes a interpretações, ações e reações a respeito do ProEMI, as observações começaram a ser planejadas com antecedência. Optamos por **trabalhar com uma das escolas** que oferecem ProEMI na 17ª Região de Itajaí e que participou anteriormente das entrevistas. Fizemos essa opção por acreditar que, ao entrarmos num determinado contexto, poderíamos entender e

perceber maiores detalhes, tanto do cenário, quanto da complexidade dos movimentos dos sujeitos lá inseridos.

A primeira etapa foi decidir qual escola seria palco dessa observação. A fim de pautar essa escolha metodológica, apoiamo-nos em Gatti (2008): “desde os contatos iniciais com os participantes, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não se identificar com nenhum grupo em particular”. Considerando essas questões, levamos em conta alguns itens observados, já na realização das entrevistas, como a receptividade com o pesquisador e o interesse em participar da pesquisa. Aliadas a essas questões, consideramos também a posição geográfica da escola a ser escolhida.

Considerando as questões, selecionamos uma escola localizada no município de Itajaí. Quando fomos recebidos, apresentamos os objetivos propostos para a realização do trabalho. A representante da equipe gestora se mostrou solícita em participar da pesquisa, afirmando que todos os pesquisadores eram e seriam ali bem vindos. Contudo, revelou, a partir de sua fala, uma preocupação com os possíveis achados de uma pesquisa sobre o tema pretendido. Foi então que lançou uma sugestão: *Por que vocês não pesquisam o Ensino Médio profissionalizante? É que não temos muito sucesso com o ProEMI, daí você vai ficar com uma imagem não muito boa da nossa escola.* (P4). Diante dessa afirmação, reafirmamos as intenções da pesquisa, e respondemos que nosso objetivo não era de traçar imagens da escola e, sim, realizar uma pesquisa científica sobre o programa em foco, elemento principal para discutir as questões que norteiam o trabalho.

Embora nossa conversa tenha se alongado, acabamos saindo daquele educandário sem respostas. A representante da equipe gestora pediu um prazo de uma semana para conversar com seus pares; tempos depois, na segunda tentativa de contato por telefone, recebemos a devolutiva:

[...] Olha, a gente conversou e decidiu que a escola está de portas abertas para qualquer pesquisa, pode ser nos anos iniciais – que temos bons índices, nos anos finais e até no ensino médio diurno e noturno. Sinceramente, não gostaríamos que fosse sobre este programa, pois estamos enfrentando alguns problemas bem sérios com relação a ele. (P4).

Diante dessa questão, embora curiosos por saber maiores detalhes, descartamos aquela escola e retomamos à primeira etapa. Pautados pelos mesmos critérios, realizamos a seleção de uma nova escola.

Ao estabelecer contato com novo educandário e apresentar os objetivos propostos, recebemos a sinalização positiva por parte da equipe gestora. Optamos, por decisão metodológica, não divulgar o nome da instituição, e utilizar somente “A escola” para nos referirmos ao espaço investigado. No Capítulo III deste trabalho, há um espaço dedicado a apresentá-la, bem como a discutir suas principais características.

Com o cenário definido, iniciamos as observações no mês de setembro, dando continuidade no mês seguinte, conforme sinalizado na Figura 06. Totalizando cinquenta horas de observações, estas foram realizadas em diferentes horários, a fim de contemplar o maior número de atividades diferenciadas, como a chegada dos alunos, o horário de intervalo das aulas, o recreio, o horário de almoço, o fim das aulas, entre outros.

Figura 06: Calendário das observações

setembro							outubro						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
				1	2	3							1
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Durante o período em que realizamos as observações, utilizamos, como meio de registros, anotações diárias sob formato de tabelas, referenciando cada observação com data, hora e principais características observadas. Com a intenção de enriquecer esses dados, e ampliar o relatório, utilizamos o registro com base em fotografias – que também foram arquivadas, juntamente com as observações diárias.

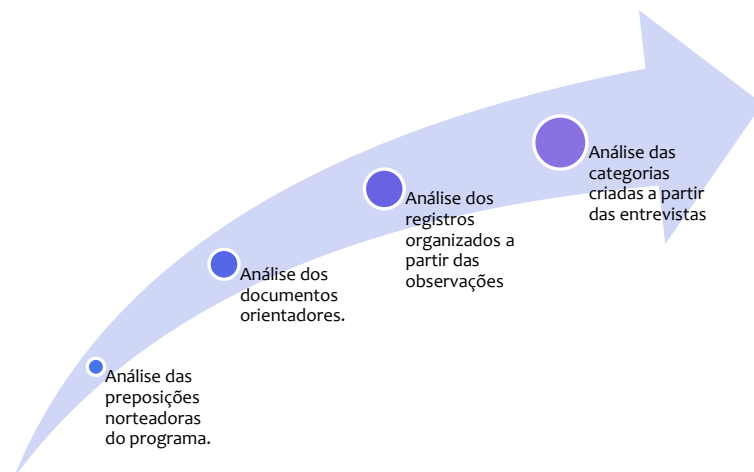
1.5.4. A análise dos registros realizados

Para essa etapa do trabalho optamos pela técnica de análise de conteúdo, sobretudo por acreditar, pautados em Bardin (2011, p.50), que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, é uma busca de outras realidades por meio das mensagens”. Com essa intenção, de ler nas entrelinhas, iniciamos o processo de análise a partir das orientações desse autor.

Ao ressaltar a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, bem como a necessidade de ultrapassar as incertezas para, então, descobrir o que vem sendo questionado, como nesse caso, analisar as mudanças do ProEMI no cotidiano de uma escola de EM, Bardin (2011), atribui alguns elementos indispensáveis nesse processo. Segundo sua visão, existem três etapas para a realização dessa técnica, a saber: 1 – pré-análise, 2 – exploração do material e 3 – tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Tomando como referência as etapas propostas pela autora, iniciamos a primeira etapa, a pré-análise, com a intenção de “sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas.” (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 05). A partir daí, com a leitura geral do material eleito para a análise, passamos a organizar o material a ser investigado, tomando como referência as fases indicadas por essa autora: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores.

Figura 07: Organização dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os primeiros indicadores eleitos por nós, como parte essencial dessa primeira etapa, diz respeito às proposições dispostas no DO de 2016 que, conforme dispõe o documento, tem, nessas proposições, condições básicas para implantação do programa nas escolas. Em seguida, agrupamos as principais questões obtidas através das entrevistas realizadas, para, finalmente, acrescentarmos as observações realizadas no cotidiano da escola. De posse dessas informações, e com base na regra estabelecida por Bardin (2011), ao elaborarmos o Quadro 01 (Anexo 06), chegamos à exaustividade, ao considerar todos as questões pertinentes ao objetivo principal do trabalho, não deixando de fora da pesquisa nenhum dos seus principais elementos.

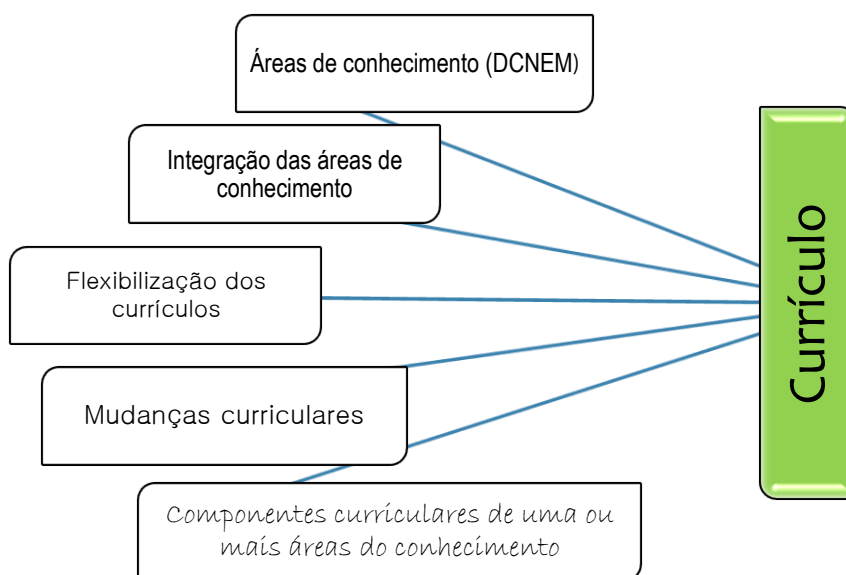
Ao utilizar os dados que se referem aos DO, mais as informações coletadas durante as entrevistas e, em seguida ratificadas e/ou negadas pelas observações, chegamos ao segundo passo da elaboração do quadro, que apresenta os primeiro indicativos para compor as categorias iniciais. Nesse quadro juntamos todas as informações que coletamos.

Seguindo essa dinâmica, chegamos à exploração do material, a segunda fase, que “consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e classificação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (SILVA e FOSSÁ, 2015, p. 05). Com base nas ações propostas na segunda fase, chegamos, por meio de recorte e de destaque às palavras chaves e questões centrais, à codificação das principais questões que nortearam nossa análise. Utilizamos três cores para esse exercício de codificação. Com a cor amarela íamos aproximando os temas referentes aos tempos e espaços no cotidiano escolar. A cor verde temas relacionados ao currículo e, por fim, a cor rosa as questões referentes ao protagonismo juvenil.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), que norteia a organização metodológica deste trabalho, nessa fase, o texto do material coletado deve ser recortado em unidades de registro, para, então, dar origem às primeiras categorias, que devem ser agrupadas de acordo com temas correlatos. Seguindo essa orientação, elaboramos, a partir dos primeiros indicativos, algumas categorias iniciais, agrupadas tematicamente e dispostas no Quadro 02 (Anexo 07). Continuamos com o uso das mesmas cores utilizadas na codificação. Nesse exercício de agrupamento surgiram as categorias intermediárias, que resultaram, posteriormente, nas categorias finais, dispostas no Quadro 03 (Anexo 08).

A partir das questões tratadas nesses quadros, representadas na Figura 08, chegamos à primeira categoria, que tem como tema central a questão curricular. Tomando como referência as principais questões que tratam o ProEMI e expressam a grande preocupação com a elaboração de um novo currículo, considerando, inclusive, as condições propostas pelas DCNEM, agrupamos as principais contribuições sobre essa questão.

Figura 08: Primeira categoria de análise: Currículo

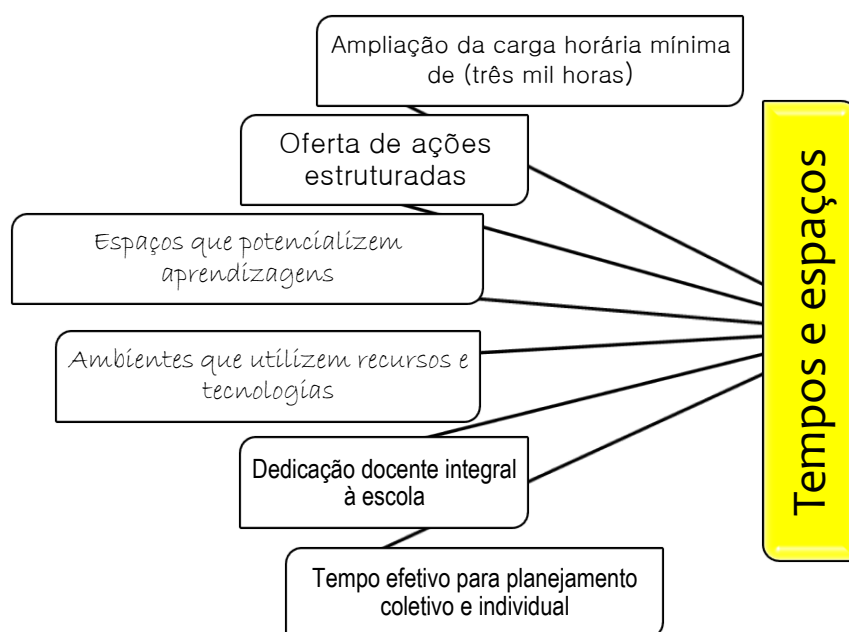


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

No segundo caso, agrupamos todas as informações que faziam referência aos tempos e espaços. Ao as agruparmos, percebemos que os documentos do programa

traziam questões imprescindíveis para as mudanças no ambiente escolar, tomando, como ponto de partida, a questão da modificação dos tempos e espaços.

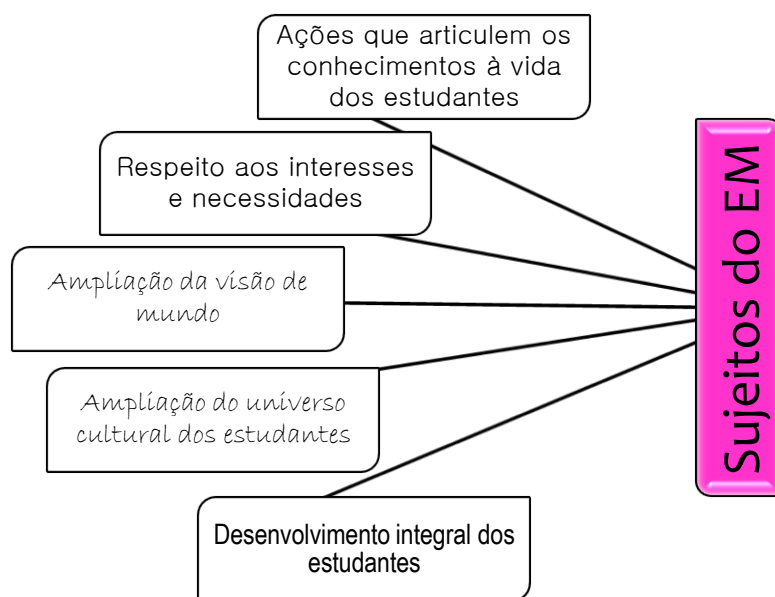
Figura 09: Segunda categoria de análise: Tempos e espaços



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Por fim, chegamos à elaboração da última categoria de análise. Intitulada “Sujeitos do EM”, ela teve como foco o agrupamento de questões que tratavam das ações referentes aos alunos que frequentam o ProEMI.

Figura 10: Terceira categoria de análise: Sujeitos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Como relatado anteriormente, para a delimitação das três categorias de análise, muito trabalho e dedicação foi necessário para a leitura dos dados e dos documentos. Cabe reforçar que a leitura de alguns materiais de autores que realizaram estudos sobre o ProEMI foram essenciais em várias etapas da realização deste trabalho, e, em especial, nesta etapa que compreende a organização metodológica. Com destaque, reafirmamos a citação apresentada no item 1.4, do trabalho realizado por Jakimiu (2014), que atribuiu ao programa ações pertinentes a outros componentes que não eram exclusividade do currículo. Explorando nossas categorias temos, no trabalho a ser desenvolvido, a intenção de olhar para outras questões que, em outros trabalhos, não foram evidenciadas.

Finalmente, a partir da terceira e última fase do trabalho, passamos ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação do material (BARDIN, 2011), alcançando a organização das três categorias – a saber, o Currículo, os Tempos e espaços e os Sujeitos.

Com base nessas categorias, as discussões sustentadas, sobretudo por contribuições teóricas, serão realizadas no decorrer dos próximos capítulos, contribuindo, portanto, para a defesa da tese já anunciada.

1.6. O que dizem os estudos sobre o ProEMI: encontrando parcerias

Como parte integrante desta etapa da pesquisa, realizamos um levantamento de produções que tinham como tema central, o ProEMI, buscando conhecer e identificar as contribuições para essa temática. Para isso realizamos uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDBTD, nos trabalhos caracterizados como teses e dissertações. Como critérios de inclusão, utilizamos: publicação em português, defendidas entre os anos 2011 – 2017, e que estivessem disponíveis online.

Utilizando os seguintes descritores e suas combinações: “Programa Ensino Médio Inovador” e “Ensino Médio”, encontramos inicialmente 112 trabalhos, entre teses e dissertações. A análise deles nos permitiu perceber que 37 tratavam de inovação na educação – 27 referentes ao Ensino Básico, e 8 relacionados ao Ensino Superior –, e que, de modo geral, não apresentavam nenhuma relação com o tema em que tínhamos interesse. Outros 66 dos que apareceram em nossa pesquisa, tratavam do tema EM e, como os trabalhos anteriores, não tinham relação com a especificidade do tema da nossa pesquisa.

Os trabalhos que restaram dessa seleção, 19, foram aqueles que mereceram nossa atenção especial, sobretudo por atenderem a nossa necessidade. Com a leitura inicial, pudemos conhecer os trabalhos, bem como os principais objetivos e resultados encontrados, o que contribuiu para a análise dos dados da nossa própria pesquisa.

A maioria – seis trabalhos –, apresentam relação com a questão curricular e, já que o programa tem igualmente essa questão na sua centralidade, não se trata de um achado imprevisível, pois o ProEMI tem sua fundamentação voltada para a indução de mudanças no cotidiano escolar, a partir da reestruturação do currículo.

O trabalho de Fabiane Grike (2016), intitulado “Concepções de interdisciplinaridade: o programa ensino médio inovador”, ao investigar a ação interdisciplinar na escola, a partir das orientações do programa – dos pressupostos de liberdade na organização do processo ensino-aprendizagem –, constata dificuldade por parte dos professores que, embora a reconheçam, não romperam o paradigma existente da fragmentação do saber.

Ao analisar as implicações do programa no currículo de biologia, química e física das escolas de Curitiba, Viviane Maria Rauth (2015) aponta que, apesar das mudanças em relação às práticas pedagógicas terem sido tímidas, foi possível identificar que o desenvolvimento de abordagens que convergiram para uma possível melhoria na qualidade de ensino, ofertada nessas áreas do conhecimento, embora restritas a uma

pequena parcela de alunos, participantes das ações desenvolvidas no contra turno escolar.

Para o trabalho realizado por Katia De Jesus Amin Athayde Figueiredo (2015), as considerações apontaram que a proposta de Redesenho Curricular compôs um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o EM, uma vez que garantiu as conexões dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes. O trabalho “Ih!Novador: o olhar do professores sobre uma política de EM”, de Antônio Francisco De Viveiros Júnior (2015), aponta que esses avanços são sinalizados pelos professores e estão situados no nível local, dentro da própria unidade escolar, articulando as iniciativas locais e/ou pessoais com lutas politicamente mais amplas, sobretudo, aquelas que evidenciam a organização curricular.

Entretanto, esse não foi o achado da pesquisa de Vanessa Campos de Lara Jakimiu (2014), já que a autora constatou que o ProEMI, considerando suas fragilidades e suas potencialidades, sinalizou potenciais mudanças no currículo no cenário analisado por ela, sobretudo no que tange a formas menos fragmentadas de organização do conhecimento escolar. Nesse caminho, as discussões propostas no trabalho de Celio Antônio (2016) apontaram que os currículos, com adaptações (disciplinares) contrárias às orientações do MEC, pouco contribuíram para a formação integral que propõe o ProEMI, embasada nas DCNEM.

Apenas em um desses trabalhos encontramos os objetivos voltados para a opinião dos jovens a respeito das principais características do programa. Os achados do trabalho de Graziela Jacyntho Lara (2013), intitulado “... A gente não quer só comida...: um estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador”, apontam, depois de ouvir os estudantes do 3º ano do EM, para descobrir o que eles pensam da escola, o que essa instituição representa em suas vidas, como ela os influencia e como contribui para a construção de sua visão de mundo em uma formação integral. Entre as discussões, a autora destaca que os jovens reconhecem que as escolas são importantes, contudo são desinteressantes.

Dando foco à inovação, reconhecendo a própria nomenclatura do programa, temos dois trabalhos. A tese de Fábio Alexandre Araújo dos Santos (2013), ao investigar sobre a criatividade na visão dos professores, aponta que estes apresentam em suas crenças a predominância do enfoque tradicional ou clássico em relação ao tema, ou seja, creem-na como algo inato ao ser humano e que se desenvolve independentemente

dos fatores sociais e culturais. O trabalho de Lissandra Boessio (2015), que traz outras contribuições a respeito da inovação, investiga o uso das tecnologias e percebe, a partir de sua análise, a real possibilidade de desenvolver um trabalho que desperte o interesse dos alunos, inovando a partir das tecnologias.

A questão do investimento é abordada em dois trabalhos. O primeiro, de Gilberto Nogara Junior (2015), aponta que a escola se torna o *locus* privilegiado de adaptação para um mundo em crise, quando o assunto é a preparação para o mundo do trabalho, sendo cada vez mais comuns formas de trabalho precarizadas e cada vez menos comum qualquer estabilidade empregatícia. Outro que tem relação com investimento é o trabalho de Sérgio Ricardo Ferreira (2015), que, ao verificar o financiamento como indutor da política curricular, conclui que o suporte financeiro do programa é imprescindível para a escola, mas não o suficiente para a indução da mudança curricular e práticas diferenciadas, fato identificado na prática.

Discutindo a formação profissional, três trabalhos são evidenciados. Primeiro, o de Ewerton Franco de Camargo (2016), que traz para a discussão a precariedade da formação dos parceiros (coordenadores e professores) que atuam no ProEMI. Para Alcinei da Costa Cabral (2016), ficou evidente essa condição, tanto que ela aponta a necessidade de investimentos em formação continuada, já que foi apontada como inexistente pelos docentes, bem como o pouco envolvimento dos gestores no acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas com o Programa.

Em contrapartida, Vanisse Simone Alves Corrêa (2016) enxerga, a possibilidade de articulação entre a formação inicial de professores ofertada pelo curso de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR com o perfil almejado do professor que vai atuar no ensino médio brasileiro, especialmente no PROEMI. Apesar disso, reconhece que ainda há um longo caminho a percorrer, pois há muitos entraves para uma boa formação e atuação de professores.

A avaliação é tema de um trabalho, de autoria de Luiza Helena Fraga Gouveia (2012), e teve por objetivo tratar da avaliação do processo de ensino aprendizagem. A pesquisadora apresentou como achado que o ProEMI ajudou no desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas e nos resultados gerais da escola pública, além de adequar os processos de ensino para além do projeto de EM.

Por fim, temos quatro trabalhos que analisam, de modo geral, as particularidades do programa, sob a ótica das políticas públicas. Embora não tenham essa característica metodológica, cabe afirmar que eles contribuíram para uma avaliação do programa, ao

apontarem as (in)congruências entre os objetivos propostos pelo MEC e os alcançados nos contextos escolares.

O primeiro deles, de Vivian Isleb (2014), teve como foco uma análise do fluxo escolar, chegando à conclusão de que, de modo, geral, há um número considerável de alunos que abandonaram o ProEMI, por negarem a propostas e preferirem o EM normal. Nessa mesma linha, porém com uma análise do programa em ação, o trabalho de Hadaquel da Silva Alcântara (2015) se propôs a analisar a implantação do programa em três escolas, e identificou que, no contexto da prática, há uma compreensão minimizada do programa, uma vez que é pouco compreendido pelos atores escolares e que os PRC das escolas pesquisadas existem apenas no aspecto formal. O que indica, portanto, que não houve mudanças na organização curricular, como bem propõe o discurso oficial do programa, não tendo sido, portanto, o objetivo alcançado. Reconhecendo a influência das DCNEM e do ENEM para a formulação das políticas públicas para o EM, Sergio Majeski (2013) também reconhece que essas orientações oficiais em grande parte não são (plenamente) assimiladas/usadas ou conhecidas na escola, onde os sujeitos praticantes adotam mecanismos de trabalho de acordo com suas necessidades.

Por fim, os principais resultados da pesquisa de Derli Adriano Engelmann (2016) demonstram que, dentre as várias tentativas de mudanças legais para melhorias na educação brasileira, particularmente no EM, que não foram suficientes para concretização desse objetivo, está o ProEMI, já que o autor identificou que os principais objetivos do programa, como reestruturação curricular e ampliação de carga horária, não se concretizaram qualitativamente.

A partir das considerações aqui feitas, e da análise dos trabalhos realizados, compreendemos que o ProEMI foi elaborado diante de um cenário marcado pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, em especial, aquelas voltadas ao EM. Com a intenção de propor mudanças para esse cenário, o ProEMI consolidou-se como programa educacional, tendo como base a organização do currículo como algo imprescindível para a construção de uma identidade para o EM. A visão do currículo, diante dessa proposta do programa, evidencia que, embora o currículo não deixe de ser um conjunto de decisões normativas, ele pode e deve ser entendido, também, como um processo de decisão, contínuo e democrático. Os DOs, a partir das proposições, evidenciam que, embora partindo de uma proposta inicial – de estruturar mudanças para

o EM –, esse programa propõe uma relevância para as questões particulares da escola e dos alunos, respeitando-as e considerando-as.

Diante disso, no desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora, orientada pelos DOs e pelas DCNEM, que considera a presença de práticas pedagógicas inovadoras, bem como a reorganização dos tempos e espaços escolares, consideramos explícita a intenção da formação humana integral dos estudantes, rompendo, portanto, a dualidade histórica vivenciada no EM brasileiro nos últimos anos.

CAPÍTULO II

PARA QUE INOVAR?

2. A NECESSIDADE DE (NOVOS) CAMINHOS PARA O EM

Este capítulo tem a intenção de discutir a descontinuidade das políticas curriculares para o EM e as influências dessas características na atualidade. A partir dessa discussão, baseados em Kuenzer (2010) e Czernisz (2013), vemos a necessidade de repensar as funções historicamente divididas entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, propondo uma nova reorganização para o EM, já que essas características contribuíram para a manutenção da dicotomia histórica do EM: de um lado, a educação voltada para a formação das elites e, de outro, aquela voltada aos que ingressavam precocemente no mundo do trabalho. Essa falta de consenso sobre a real função da última etapa da educação básica reflete a ruptura e a descontinuidade das políticas curriculares e a falta de identidade para o EM brasileiro.

Os baixos e persistentes índices, característicos desta etapa (BRANDÃO, 2012), são importantes questões que evidenciam o desafio de universalizar o acesso e a

permanência para os jovens nesta etapa de ensino e denunciam a necessidade de ações e reações para modificar essa realidade, encontrando, de fato, uma função para o EM. Em meio a essas discussões, cabe afirmar que algumas ações foram propostas e colocadas em prática para modificar a estrutura e funcionamento do EM, o que justifica a nossa inquietação que intitula esse capítulo: “PARA QUE INOVAR?”.

Partindo dessa concepção e baseados nos princípios da formação integral do sujeito – que ultrapassa essa dualidade, o ProEMI é evidenciado como uma das ações propostas pelo governo com a finalidade de romper essa divisão presente historicamente no EM, com destaque especial para os seus objetivos voltados à reorganização do currículo, às ações de ampliação da permanência do aluno na escola, ao reconhecimento das diferentes características da juventude e à diversificação das práticas pedagógicas.

Para tanto, a partir da característica descontinuidade das políticas públicas efetivadas no e para o EM brasileiro, o ProEMI é apresentado como um importante movimento a favor da qualidade da educação integral e da evolução dos índices de matrícula e permanência dos alunos na escola, uma vez que se constitui a partir do desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora – criada e gerida pela própria comunidade escolar, que deve considerar, principalmente, seus interesses e necessidades.

2.1. O currículo na centralidade das reformas

Para discutir políticas públicas, começamos com as palavras de Pacheco (2001, p. 116) que, ao analisar as políticas educacionais, especificamente as curriculares, afirma: “toda política é dependente de regras formais e informais fortemente interiorizadas nos diversos níveis de decisão”. Ao caracterizar tais especificidades, o autor reconhece, através das políticas, a expressão de movimento, entendidas longe de uma perspectiva linear e sistematizada, e sim voltada para a diversidade e para o conflito.

O currículo ou a organização curricular, questão central nesse movimento de disputa, está no centro das discussões e, por isso mesmo, há de se considerar alguns princípios básicos durante sua construção. Entre eles o fato de o processo de

desenvolvimento curricular não ser neutro, nem apolítico, pois privilegia escolhas. No caso brasileiro, especificamente no contexto do EM, esse movimento de disputas pôde ser vivenciado a partir do clima reformista (SANTOS, 2007), vivenciado após a década de 1990, quando o currículo ou a organização do currículo desta etapa sofreu importantes mudanças.

Tendo como referencial a última LDB, com as modificações em suas emendas, influenciadas por questões extra educacionais, refletindo diretamente da organização do currículo, os anúncios de novos rumos para o EM tornaram-se constantes. A partir desses anúncios, novas e diferentes condições foram aplicadas às discussões que tinham, no currículo, a centralidade das reformas. Sobretudo quando o entendimento dado ao currículo, baseado em Pacheco e Pereira (2007), é de um campo amplo de conhecimento, centrado no tempo e espaço, capaz de perpassar as relações de poder, estando centralizado nas políticas educacionais. Corroborando, Santos (2007, p. 54) afirma: “as políticas curriculares no EM influenciaram ressignificações no contexto escolar, sobretudo a partir da organização do currículo, entendido como parte central da política.”.

Ainda no que pese aos anúncios, Tartuce (2015, p. 35), ao elaborar um estudo sobre o EM brasileiro, com foco nas políticas curriculares priorizadas pelas redes estaduais de ensino, registrou diferentes concepções para o currículo do EM. Com base em Krawczyk (2011), a autora problematiza a questão curricular como um campo de disputas, com maiores dificuldades quando pensadas no EM, e lança a questão: “como alcançar um consenso, em especial quando a discussão perpassa a preocupação com os conteúdos a serem selecionados?”

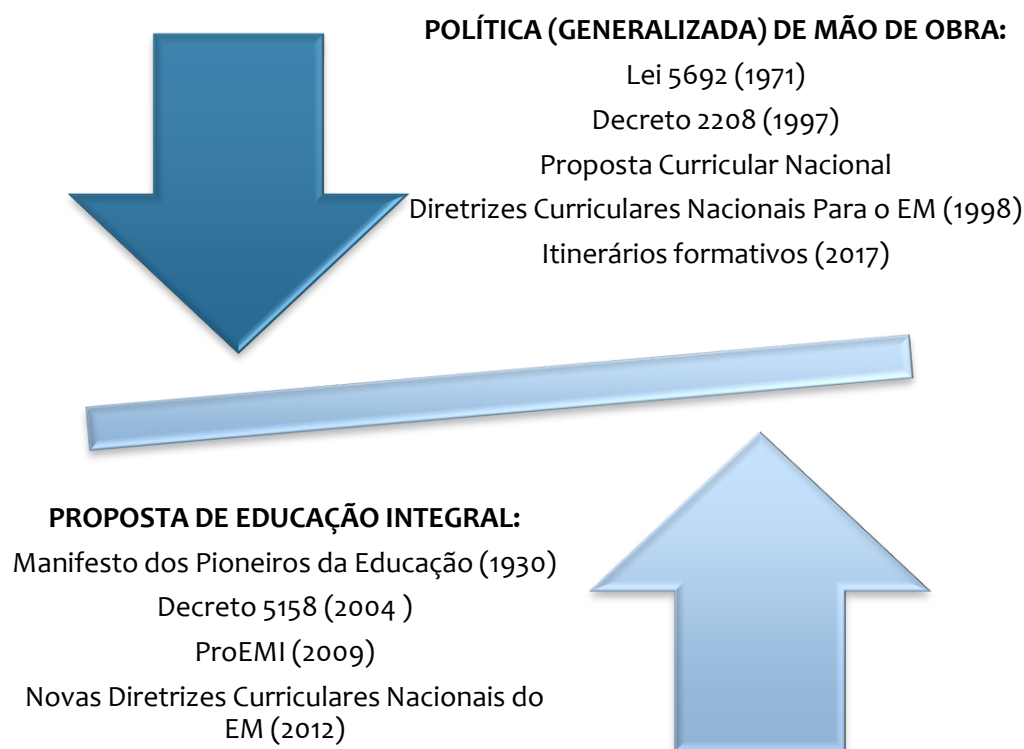
Consenso, tema central da questão, é colocada por essa autora como uma palavra que significa acordo, anuência, consentimento; do ponto de vista específico da política, consenso tem significado da materialização de um acordo e ainda, no âmbito da sociologia, consenso consiste em um acordo quanto às normas que devem reger os comportamentos (SANTOS, 2007). No entanto, a palavra não exprime consistência para as discussões que tem o EM como tema central. É fato que não existe, no contexto das políticas que organizaram o EM brasileiro, nenhum sinal de consenso sobre a real função dessa última etapa da educação básica, nem das discussões curriculares, tampouco avaliativas. O que se vê, portanto, como reflexo das últimas três décadas, é a ruptura e a descontinuidade dessas políticas curriculares.

Se realizarmos, por exemplo, uma análise desse período, perceberemos que há uma explícita tendência às contribuições do Neoliberalismo e das tecnologias da reforma, que, como Ball denomina, “envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais” (BALL, 2005, p. 545). E, com base em Hypolito (2010, p. 1342), poderíamos destacar dois momentos importantes em relação a isso: o primeiro na década de 1990, com a introdução de um sistema centrado numa “ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas), e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social”. E o segundo no início dos anos 2000, com a complexa articulação entre a educação e as escolas com o mercado e suas formas de gerência, “a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o incentivo à parceria público-privado, submetendo as escolas à lógica mercadológica.” (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

Ao analisarmos alguns⁴ marcos, inclusive aqueles que propõem influência para essas décadas, é possível perceber alguns fatos que caracterizam o EM brasileiro nestes momentos distintos, conforme expressos na figura 11:

Figura 11: Movimentos do EM no âmbito do currículo

⁴ Para essa discussão trouxemos algumas questões que marcaram a educação nacional e outras especificamente o EM. Sobre os Itinerário formativos apresentamos uma discussão detalhada no item 6.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Em meio a essas diferentes características, marcada pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 que deixou público o novo rumo que o EM tomaria, estando, a partir de então, o ensino técnico oferecido de forma complementar, paralela ou sequencial, ofertado, obrigatoriamente, separado do ensino médio regular, até a sua revogação e a publicação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que passou a unificar o EM profissionalizante ao EM normal, muitas ações foram estabelecidas, conforme já discutido nos elementos introdutórios deste trabalho. Contudo, é válido afirmar que a partir desse último Decreto, especialmente, temos vivenciado importantes movimentos na consolidação de um EM, no que tange à organização de um currículo que busca a desqualificação da dualidade histórica, priorizando a proposta da formação integral, buscando a evolução dos índices de matrícula e permanência dos alunos na escola.

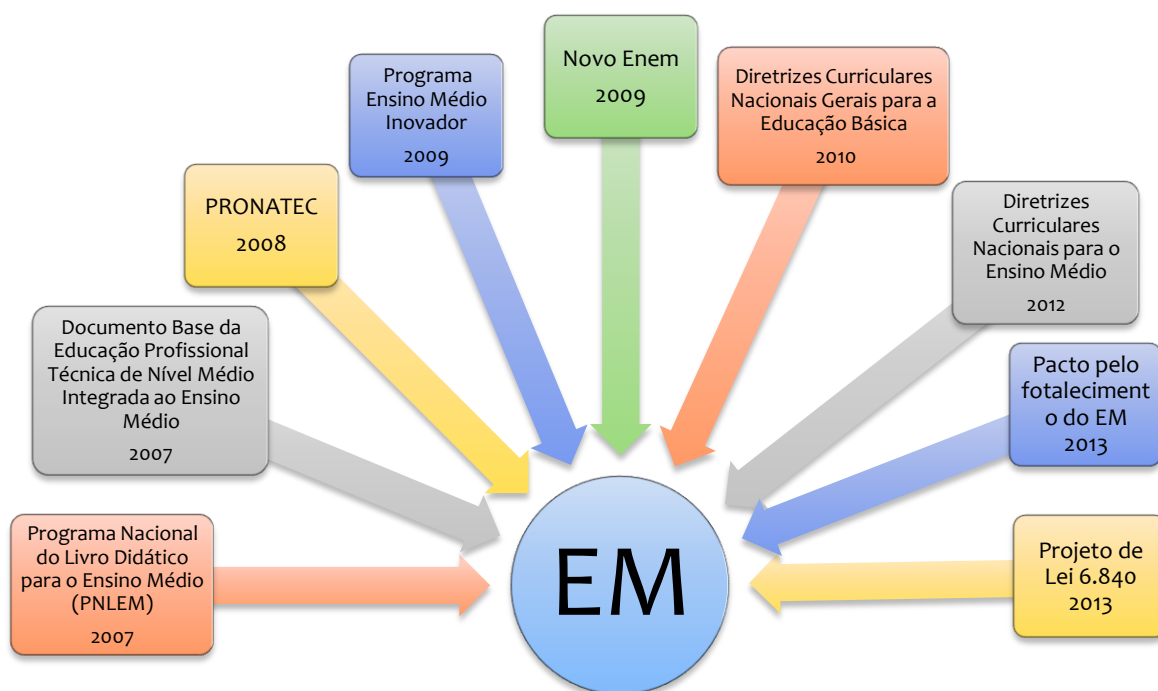
2.2. Uma nova proposta para o EM

Nos meados do ano de 2000, quando assistíamos a uma queda nos índices nacionais de matrícula do EM, uma avaliação foi proposta e realizada por uma das diretorias da educação básica vinculada ao MEC. Essa avaliação, ao objetivar analisar o Ensino Médio Integrado – responsável pela realização da Educação Profissional Técnica de nível médio, instituído a partir do Decreto nº 5.154 de 2004 - destacou, entre os principais resultados, o fato de que a proposta curricular organizada para essa etapa escolar estava voltada somente aos interesses da profissionalização. Para Simões (2013), foi a partir dessa avaliação que novos interesses foram consolidados para a construção de uma política específica para o EM, uma política que tinha, impresso nos seus documentos, o desejo de atender à formação integral do sujeito.

Colocada em questão, a organização da proposta curricular do EM, aliada a outras ações propostas e efetivadas no decorrer dos anos seguintes, propiciou uma série de discussões por parte de especialistas e representantes do MEC, que, ao considerarem os resultados da avaliação então realizada, estabeleceram alguns movimentos que objetivavam as modificações do EM. Dentre elas, a principal proposta baseava-se em estabelecer uma nova política nacional para o EM.

A Figura 12 aponta alguns marcos na educação brasileira a partir do Decreto de 2004 e da perspectiva de formação integral.

Figura 12: Marcos no EM a partir da perspectiva de formação integral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Em relação a isso destaque pode ser dado à elaboração do documento intitulado “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional”. Esse documento, na visão de Simões (2013), expressava o desejo de integração do ensino profissionalizante com o ensino médio normal mas, por outro lado, contrariava e limitava as possibilidades de formação profissional, pois expressava um único projeto para todo o EM.

Além da elaboração deste documento, nesse mesmo período foi constituído um grupo de trabalho que tinha como objeto a elaboração uma nova proposta pedagógica para as escolas de EM, a fim de superar a dualidade histórica vivenciada pelo EM nas últimas décadas –voltado ora para a formação profissional, ora para a ascensão do educando ao ensino superior. Intitulado “Grupo de Trabalho Interministerial”, ele desenvolveu pesquisas e elaborou documentos por aproximadamente seis meses, o que resultou na construção do documento final: “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, publicado em julho de 2008.

Estavam nele representados alguns dos princípios estabelecidos para o novo EM:

1.O processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem, sejam jovens ou adultos, respeitadas suas características biopsicológicas, sócio-culturais e econômicas;

- 2.As condições para o exercício da docência são garantidas pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo;
- 3.A identidade do ensino médio, como etapa final da educação básica, deve ser construída com base em uma concepção curricular cujo princípio é a unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia;
- 4.O ensino médio integrado à educação profissional técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas, mas parcial para a concretização da identidade do Ensino Médio Brasileiro; (Brasil, MEC/SAE, 2008, p.10).

O que se percebeu com a divulgação desse documento é que houve um consenso quanto à integração curricular em ambos os modelos, no EM integral e no EM profissionalizante.

Outro aspecto identificado no Documento diz respeito à continuidade da defesa do conceito de integração (em seu sentido filosófico, epistemológico e político) como elemento norteador da proposta para o Ensino Médio bem como, a formação a partir de uma base curricular unitária, articulada e integrada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (ISLEB, 2014, p. 66)

Os esforços investidos para essas propostas de trabalho, pesquisa e estudos referentes ao EM, embora não suficientes para garantir as mudanças nessa etapa da educação básica, serviram de base para um novo movimento na educação. Por solicitação do então Ministro da Educação, Fernando Haddad, os estudos foram utilizados como suporte para a criação de um novo programa para o EM.

A criação do novo programa partiu dos conceitos que já tinham sido estudados e publicados anteriormente, o que resultou, segundo Simões (2013), numa similaridade dos princípios e pressupostos voltados ao EM. Dentre eles, destacamos alguns presentes no documento de julho de 2008: a promoção de mudanças na organização curricular das escolas; a expansão do acesso e da permanência nessa etapa da educação; o incentivo ao diálogo entre as escolas e os jovens e a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que tenha significado para os estudantes. Baseados, pois, nos resultados da avaliação realizada, bem como nos estudos posteriores a ela, o DO “Programa Ensino Médio Inovador” foi enviado para a análise do Conselho Nacional de Educação – CNE que, ao analisar as questões propostas, lançou suas próprias observações:

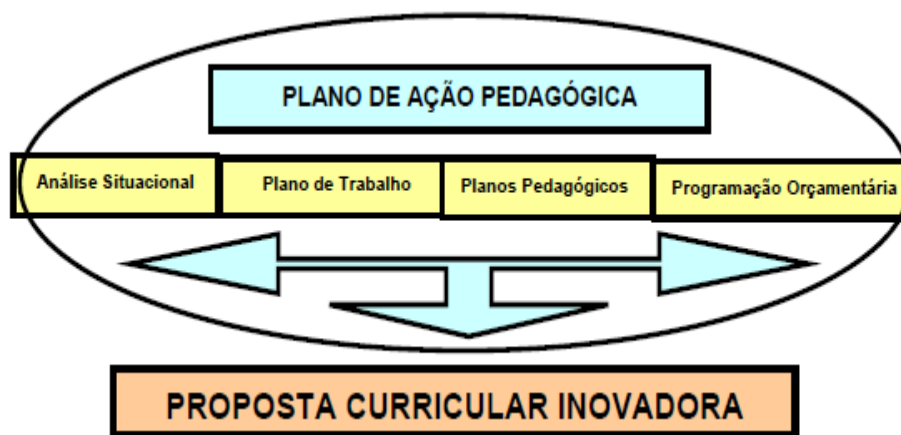
Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares

Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. (Brasil, CNE, 2009(a), p.7)

Tendo, em 30 de junho de 2009, a aprovação da versão inicial por meio do Parecer nº 11, estava lançado então, como parte de um conjunto de ações, programas, diretrizes e políticas educacionais voltadas à educação de qualidade, o ProEMI. Um programa em ação que, por meio da reorganização curricular, tinha como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, enfrentando o desafio de aumentar os persistentes índices de reprovação e abandono escolar presentes no contexto do EM. Tinha, também, “a intencionalidade de uma nova organização curricular, de erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico.” (BRASIL, 2009(b), p. 09).

Partindo dos objetivos propostos, o início da implantação desse programa deu-se com o lançamento da versão oficial do “Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador”, em setembro de 2009, que se oficializou com a publicação da Portaria nº 971, de 09 de outubro do mesmo ano. Esse documento tinha como objetivo principal subsidiar as orientações para as Secretarias de Estado da Educação quanto à formulação de propostas que estivessem de acordo com as diretrizes do programa, promovendo a adesão destas secretarias através da institucionalização do programa.

A atenção a uma reorganização curricular era o elemento principal do documento e representava todas as aspirações do novo programa em relação a um novo EM. As orientações direcionavam, ainda, para a criação do Plano de Ação Pedagógica – PAP, que tinha como principal objetivo contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares. Constituía-se, portanto, num “instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos, que fundamentariam os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido.” (BRASIL, 2009(b), p. 13). Sob essa ótica, o documento apontava, do mesmo modo, para a necessidade de elaboração do PAP em conjunto pelas instituições proponentes, sendo formatado a partir de procedimentos que refletissem os resultados das análises situacionais, a reais.



Fonte: Documento Orientador, 2009(c).

O documento afirmava ainda, que para a elaboração do PAP deveriam ser considerados os aspectos que contribuíssem para a

[...] definição de ações eminentemente estratégicas, relevando: a necessidade de coerência entre a análise situacional, proposições e os impactos desejáveis, estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e de plena 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. (BRASIL, 2009(c), p. 16).

A partir daí, o PAP, conforme representado, configurou-se como elemento indispensável durante o processo de implantação do ProEMI, pois a adesão a ele, por parte das secretarias estaduais dependeu, sobretudo, do desenvolvimento processual e organizacional estruturado a partir dessa organização com o objetivo de implementar uma proposta curricular inovadora⁵.

⁵ A ideia de inovar, utilizada aqui, parte do princípio de fazer diferente, de modificar o que já vinha sendo feito, de mexer, de adaptar, de transformar as ações no e do EM. É partir dessa premissa que a questão curricular é tratada. O currículo, nessa perspectiva, é um instrumento de transformação e, por que não, de inovação para o EM, uma vez que “a inovação pedagógica está ligada a mudanças que contribuem para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem” (PACHECO, 2001, p. 151). Para maior discussão a respeito da inovação, sugerimos a leitura dos autores Pacheco (2009) e Jakimiu (2016).

2.3. A questão curricular

Já que o currículo assume essa centralidade das discussões referentes às mudanças propostas para o ProEMI, nos propomos a discutir tanto a sua estrutura, quanto a sua formatação, já que, pensar em currículo é pensar no sistema social como um todo, uma vez que o currículo se configura num sistema interligado ou interdependente deste primeiro. Assim, cabe afirmar que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não podem ser reduzidas unicamente à prática pedagógica.

Essa inter-relação ou interdependência das práticas relativas à educação em diferentes contextos é defendida por Pacheco (2009, p. 67), que afirma que esse movimento de abrangência decisória, envolvendo desde as estruturas políticas até as estruturas escolares, é, “por um lado, um sistema que coordena vários subsistemas; por outro, um subsistema de outros sistemas. Neste sentido toda proposta curricular é uma construção social historizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses.” Assim, podemos entender que as questões curriculares, quando discutidas e organizadas, tendem a incorporar as principais características marcadas por esta inter-relação. É, a partir da organização do currículo que essas questões ganham foco, dado que o currículo representa as principais necessidades e interesses presentes e representantes da realidade.

Corroborando com essas afirmações, apontamos o currículo como um processo e, por assim ser, um movimento contínuo, uma construção permanente de práticas (SACRISTÁN, 1998). Já que o currículo não é conceito e sim uma construção cultural (GOODSON, 2008), ele, como projeto (PACHECO, 2009), tem sua base na interação, no movimento, na dinamicidade e, por assim ser, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que é decidido no plano oficial até o que é realizado na prática.

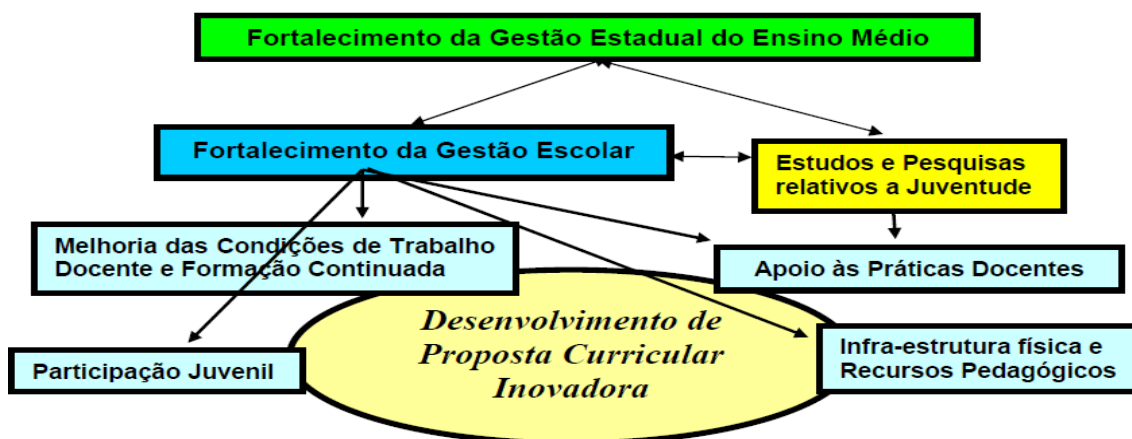
Baseado nas contribuições deste último autor, optamos por discutir o desenvolvimento curricular tendo a partir dos níveis de decisão curricular a teoria de base para analisar a organização curricular proposta e desenvolvida para o ProEMI, Isso uma vez que o desenvolvimento curricular nos propõe pensar não somente nos elementos de elaboração do currículo, mas também naqueles que fazem parte do processo, desde a sua implementação até a sua avaliação.

2.3.1. O currículo como proposta formal: uma decisão político-administrativa

Concordando que “o currículo prescrito surge como o suporte do igual direito de acesso à educação por parte de todos os alunos, adquirindo um rosto mais social e comunitário com a oferta das mesmas oportunidades de formação” (PACHECO, 2001, p. 76), entendemos que a criação do ProEMI, bem como as propostas de organização curricular tendenciavam a esta questão: propor a organização e a implementação de um currículo que pudesse orientar a prática do novo EM, garantindo condições de igualdade para todos que o frequentassem.

Tendo o foco nessa proposta de organização do currículo, o primeiro documento produzido para a implantação do programa, ao traduzir-se como uma proposta formal, trazia as orientações de que alguns indicativos políticos-pedagógicos, na forma de planejamento de metas que direcionavam a organização das dimensões, entre elas, as práticas pedagógicas, as metodologias e a formação política, eram reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora. Essas questões, conforme orientação dos DO, deveriam estar evidenciadas no Projeto Político Pedagógico – PPP, uma vez que este documento era o responsável pela centralidade da condução do processo de mudanças no interior da escola, assumindo a responsabilidade pela organização do trabalho pedagógico e pelas mudanças curriculares com base nas linhas de ação:

Figura 14: Linhas de Ação para o Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora



Fonte: Documento Orientador, 2009(b)

Essas linhas de ação serviram de orientações para a criação e para a condução de uma proposta curricular inovadora no interior das escolas. Tornaram-se, pois, a base para a estruturação das questões técnicas e organizacionais que tratavam da adesão e da estruturação do programa, articulando as ações entre MEC, secretarias estaduais e unidades escolares. Entretanto, além das orientações de caráter administrativo, o documento apontava uma discussão sobre o EM, reconhecendo a consonância entre o

[...] avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (BRASIL, 2009(b), p. 04).

Contribuindo para a negação do currículo como um texto ou como um projeto – organizado em disciplinas e arquitetado ou planejado para o fim último: a aprendizagem do aluno – essa organização curricular proposta pelo ProEMI foi elaborada com a finalidade de considerar outros pressupostos como, por exemplo, uma análise da sociedade, da cultura, da escola e do próprio aluno.

Essa organização proposta que, como já dito, parte do currículo caracterizado como formal (PERRENOUD, 1995), apresentado (SACRISTÁN, 1998), proposto (PACHECO, 2001), ainda que não deixasse de ser um conjunto de decisões normativas, permitia ser entendido, também, como um processo de decisão, contínuo e democrático, que, apesar de partir de uma proposta inicial – de estruturar mudanças para o EM –, e que continha interesses e necessidades diversos, estava voltado para as questões particulares da escola e dos alunos, respeitando-as e considerando-as em todas as proposições. Para Pacheco (2010), quando isso é possível e a escola participa ativamente da construção curricular, e não somente na implementação, pode-se conferir um desenvolvimento curricular descentralizado e democrático.

Com o lançamento do novo DO, em 2011, mantiveram-se os discursos sobre a organização curricular, seguidas de algumas mudanças significativas (ISLEB, 2014), (SANTOS, 2013) no que tange a sua estruturação; a partir das orientações desse documento, as mudanças curriculares, antes concentradas no PPP da escola, passariam a ter sua organização centrada na elaboração de um Projeto de Reestruturação Curricular.

A organização curricular passaria, portanto, a ser estabelecida a partir da inclusão dos macrocampos⁶ que passariam a delimitar as áreas de atuação curricular e, quando integradas aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, formulavam a (re)estruturação do currículo da unidade escolar, propiciando um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Tabela 02: Proposta de organização curricular

Macrocampos	Currículo por Área
-Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); -Iniciação Científica; -Cultura Corporal; -Cultura e Artes; -Comunicação e uso de mídias; -Cultura Digital; -Participação Estudantil; -Leitura e Letramento.	I – Linguagens: -Língua Portuguesa; -Língua Materna (para população indígena); -Língua Estrangeira Moderna; Artes e suas diferentes linguagens (cênicas, plásticas e musical); -Educação física; II – Matemática III – Ciências da Natureza -Biologia; -Física; -Química. IV – Ciências Humanas -História; -Geografia; -Filosofia; -Sociologia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no DO, 2011(b)

Na visão de Silva (1999, p.13), faz-se necessário considerar, além desse elementos culturais intrínsecos à realidade vivenciada, os “determinantes econômicos e sociais mais amplos, que constituem a infraestrutura das culturas. Ir além da compreensão dos determinantes macrossociais e econômicos e enxergar o que está acontecendo na realidade das práticas curriculares”.

Embora as mudanças tenham sido realizadas, observa-se ainda, nessas orientações, uma proximidade com as colocadas anteriormente, de um currículo cercado por diferentes concepções culturais, diferentes personagens em diferentes espaços e com práticas pedagógicas diferenciadas. O cotidiano escolar, segundo exposto, não como

⁶ É a definição utilizada pelo MEC nos documentos orientadores que expressam orientações para a adesão e implementação do ProEMI, a fim de delimitar as áreas de atuação curricular; divididas em oito áreas, atendem à demanda de necessidades e interesses de alunos do EM.

espaço de rotina e de repetição, e sim como um ambiente que se organize a partir da reflexão, da crítica e da rebeldia, do diferente (GOODSON, 2008).

Ainda na defesa desses pressupostos, passados dois anos, em 2013 um novo documento foi elaborado. Era explícito que a prioridade dele e do programa eram as mudanças curriculares. No entanto, nessa versão do documento houve uma mudança; além de manter-se a necessidade da reestruturação, com a nomenclatura de Redesenho Curricular, assim como foram mantidos os macrocampos, a elaboração do currículo era sugerida a partir das áreas de conhecimento, mantendo total articulação entre as proposições defendidas pelo ProEMI e aquelas marcadas pelas DCNEM, como expresso no próprio documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012), neste contexto, torna-se documento fundamental para orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI. (DO, 2013, p. 03).

Reconhecendo as contribuições das novas⁷ DCNEM, que passaram a defender a concepção de formação humana integral, a organização do documento se fundamentava, portanto, na perspectiva de que os indivíduos deveriam ter acesso a um currículo que garantisse seu pleno desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2010).

Com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, no ano seguinte uma nova versão do documento foi lançada pelo MEC, com o mesmo objetivo dos anteriores. No entanto, o que se caracterizou como diferenças entre eles foram os índices expressos através de gráficos e tabelas, que descreviam a realidade do EM vivenciada nos diferentes contextos de 2013 e 2014, impressas nas taxas de matrículas, de rendimento e de abandono escolar que o EM enfrentava.

Após um breve intervalo nas publicações de documentos a respeito do programa, tanto em 2016 como em 2017, em meio a turbulentos acontecimentos⁸ no contexto educacional, em especial no EM, novos DO foram publicados. Contudo, além das orientações, os documento traziam uma explícita preocupação com as metas do atual

⁷ Sobre o processo de organização das novas DCNEM, há um espaço de discussões no tópico 2.3.2.

⁸ Após o processo de *Impeachment* e a posse do presidente Temer foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016 que anunciou uma série de mudanças para a última etapa da educação de base no país. As incertezas e as dúvidas se intensificaram após a divulgação da Lei nº 13415/2017, que foi outro marco importante para o anúncio de um novo projeto para o EM brasileiro. As discussões sobre essas questões foram intensificadas no item 6.

PNE, principalmente com a de número 3, que aponta as especificidades para a universalização do EM:

Essa meta apresenta-se como grande desafio no âmbito das políticas de educação e, para atendê-la, o Ministério da Educação vem desenvolvendo ações conjuntas com os estados e Distrito Federal para a criação das condições necessárias à melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, propondo assim o redesenho do currículo. (BRASIL, 2016, p. 3).

A partir da necessidade explícita legalmente, e em conjunto com uma série de ações desenvolvidas nacionalmente para o EM (conforme Figura 12), há, novamente nesse documento inédito, uma clara orientação para a organização do currículo, tendo como base as DCNEM, sendo elas elementos básicos para a “Formação Continuada de professores para a elaboração das Propostas de Redesenho Curricular, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2016, p. 3), conforme identificado no Quadro 04, que apresenta uma síntese das principais características desses documentos que norteavam a organização do ProEMI.

Quadro 04: Síntese dos documentos orientadores

	Documento orientador 2009(c)	Documento orientador 2011(b)	Documento orientador 2013/2014	Documento orientador 2016
Reorganização do currículo	(Re)elaboração coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico , de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade escolar e conforme os indicativos e orientações do Programa. Deve-se considerar também a integração dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Elaboração do Plano de Ação Pedagógica , que	Elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular . Organização curricular a partir de macrocampos , articulada aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. As ações propostas poderão ser estruturadas em: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de	Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (2013). Utilização dos macrocampos . Aqui se verifica a mudança de termos: antes reestruturação e agora redesenho. No Projeto de Redesenho Curricular, considerar as áreas de conhecimento e os conteúdos dos componentes curriculares,	Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular a partir dos Campos de Integração Curricular – CIC . I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; e VIII - Protagonismo Juvenil.

	além das mudanças curriculares pode propor ações voltadas ao fortalecimento da gestão estadual e local; as questões estruturais; aquisição e melhoria dos recursos pedagógicos da escola; trabalho, a formação e as práticas docentes; com o apoio ao estudante; com a pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.	pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares.	conforme indicado nas DCNEM (2011). O ProEMI propõe por meio do redesenho curricular romper com a fragmentação das disciplinas e do tempo escolar, buscando assim, repensar, dialogar e propor ações diferenciadas para a organização do currículo do Ensino Médio.	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, são a base para a elaboração das Propostas de Redesenho Curricular.
Reorganização do tempo e espaços	Carga horária mínima de 3.000h: sendo 2.400 obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa.	Carga horária mínima de 3.000h: sendo 2.400 obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa. Opção para ampliação da carga horária: 5 ou 7 horas/dia. Oferta do Ensino Médio noturno.	Carga horária mínima de 3.000h, considerando, sobretudo, que todas as escolas que aderiram ao programa já estejam com a ampliação do tempo garantida.	
	Além do uso das salas de aula, incentiva-se a organização e utilização e de outros espaços internos e externos a escola, tais como: laboratórios diversos, sala de multimídias, pátios, quadras poliesportivas, biblioteca, anfiteatro, museus, parques, etc.			
Diversificação das práticas pedagógicas	Incentivo e estímulo à diversificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, estando em conformidade com os interesses dos alunos.	Incentivo e estímulo à diversificação das práticas pedagógicas com: - atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais (dentre outras); - atividades que articulem teoria e prática; - a utilização laboratórios, de mídias, de tecnologias e recursos pedagógicos; - o uso de metodologias diferenciadas que contribuam para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.		
Protagonismo juvenil	As ações precisam ser definidas a partir dos interesses da comunidade escolar. Prioritariamente sejam considerados os interesses e necessidades dos jovens, dos adolescentes ou adultos.		O Protagonismo Juvenil ganha um CIC exclusivo para sua organização.	
Recursos financeiros	Os recursos do ProEMI podem ser investidos em despesas de capital (equipamentos e mobiliários) e custeio (aquisição de material, tecnologias educativas, serviços e locações), com vistas a oferecer melhores condições estruturais e pedagógicas para que a escola execute as ações propostas. A escola pode incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. Adequação dos espaços escolares e dos recursos pedagógicos.			

Fonte: Adaptado de Isleb, 2014.

Outrossim, o que também ganha destaque a partir dessa proposta, conforme aponta o Quadro 03, é a organização do currículo a partir dos Campos de Integração Curricular – CIC. O que nos documentos anteriores era denominado macrocampos, a partir de 2016 é intitulado CIC. Eles têm o objetivo de garantir o planejamento e o desenvolvimento de “atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.” (BRASIL, 2016, p. 10).

Como visto, desde sua criação, em 2009, o programa vem passando por algumas alterações, acompanhando as principais mudanças no contexto das políticas para a Educação Básica do país. Contudo, as mudanças não modificaram a estrutura, muito menos alteraram os principais objetivos estabelecidos pela proposta inicial em defesa de um currículo voltado para a formação humana integral.

2.3.2. O ProEMI, as Diretrizes Curriculares Nacionais do EM e a Educação Integral

A partir do contexto em que o currículo integrado ganhou espaço, e amparado na concepção de EM Integrado, as novas⁹ DCNEM, reformuladas a partir das DCNEM de 1998, reaparecem com a proposta da inserção de um currículo flexível e diversificado, sobretudo, integrado¹⁰. Para Isleb (2014) as Diretrizes remodeladas anunciaram mudanças estruturais que se diferenciam na linguagem, nos princípios da formação humana, na estrutura do currículo e, sobretudo, nas relações estabelecidas entre a educação e sociedade (MOEHLECKE, 2012). Outra consideração referente às mudanças nas DCNEM refere-se ao fato de que seu texto não está só voltado à

⁹ As novas DCNEM foram criadas a partir das primeiras que foram elaboradas em 1998, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. De acordo com Isleb (2014), o processo de (re)elaboração das novas DCNEM teve início em 2009, com a criação do Programa Currículo em Movimento, do MEC, que tinha como objetivo realizar um diagnóstico da organização curricular da Educação Básica; elaborar um aporte conceitual como um pressuposto para a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para suas etapas e garantir espaços para discussão sobre a temática ‘currículo’.

¹⁰ Sobre o Ensino Médio integrado e formação humana integral, reconhecemos a existência de uma extensa discussão conceitual, por este motivo recomendamos a leitura de Ciavatta (2009), de Nosella (2010) e de Moura (2013).

preocupação em superar a dicotomia entre formação para o trabalho e a formação para o ensino superior. De acordo com essas Diretrizes,

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n. 05/2011(a)).

Diante desse cenário, o grande desafio encontra-se na busca pela consolidação de um EM que seja contemplado como um direito igualitário e, como apontam as DCNEM, que essa formação seja humana e integral para os alunos, em todos os seus aspectos, garantido as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura – tema que foi consolidado com a efetivação do ProEMI, dado que, como mostra o Quadro 03, foram estas questões que nortearam a organização curricular nas escolas que aderiram ao programa.

Essa temática, a formação humana integral, tem sido tema recorrente nas discussões que tratam dos processos de ressignificação da escola, em especial, da escola pública. No que tange ao EM, a temática assume um lugar especial quando vinculada, também, às novas ações governamentais (ver Figura 12) que compreendem a formação continuada de professores, a instituição de novos programas e, principalmente, a (re)configuração das Diretrizes curriculares. No caso do EM, a discussão em torno dessa temática volta-se, entre outras, para as questões referentes a organização curricular.

Cabe reforçar que a história nos aponta que a organização curricular do EM esteve voltada para a formação acadêmica com ênfase no acesso ao ensino superior, como também voltada para a formação de mão de obra, respondendo a uma demanda capitalista. Ambas as formações, a propedêutica e a profissional, preocuparam-se, por décadas, com a educação como um fim; o currículo do EM era baseado na fragmentação, privilegiando os saberes isolados, bem como a hierarquia entre as áreas e/ou as disciplinas.

A crítica a essa prática excludente ganhou espaço nas discussões das atuais DCNEM, que foram também propostas ao ProEMI, pois passaram a entender e, mais, a reconhecer o jovem com seus interesses e necessidades. Além de reconhecer o jovem

em suas particularidades, reconhece a necessidade de referendar as transformações históricas e sociais, das quais a juventude e os jovens são protagonistas, social e culturalmente influenciados e influenciáveis.

Ao seguir tal vertente, as Diretrizes propõem a inserção no currículo e, portanto, no contexto escolar, de um diálogo permanente entre os sujeitos e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. O que pressupõe total flexibilidade diante diversidade de arranjos curriculares, seja na forma de projetos, seja por disciplinas ou áreas de conhecimento, a ideia central está em articular as atividades num eixo comum, o que garante, segundo Simões (2013), novos sentidos à escola, com experiências dinâmicas e significativas para os alunos.

Com base na LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiam os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum", as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB, foram regulamentadas a partir da resolução nº4, de 13 de julho de 2010 e fizeram parte do processo de elaboração e definição de alguns representantes das mais diversas esferas da sociedade: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – Consed, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, como também docentes e pesquisadores engajados com a temática.

As DCNEB se traduzem a partir de normas obrigatórias para a Educação Básica no país, e estas, ao serem discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, passam a integrar e a nortear o planejamento curricular e as práticas pedagógicas das escolas e dos sistemas de ensino. Nosso país possui, baseada nas DCNEB, uma diretriz própria para cada etapa (e modalidade) da educação: para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o EM.

No caso do EM, essas DCNEM, segundo relatório do CNE de 2011(a), foram reformuladas num momento em que o país vivenciava a vigência de um quadro de mudanças e propostas que dizem respeito a todo o sistema educacional, mas afetavam particularmente o EM. Tal documento, validado pelo CNE, propõe total articulação com as proposições das DCNEB, estando, inclusive, em consonância com uma série de ações, com destaque especial para a percepção da juventude como algo em constante

mudança, com diferentes necessidades e interesses. O artigo 2º do Capítulo I aponta que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (Brasil, MEC/CNE, 2013, p. 194).

Como já dito, as DCNEM foram reformuladas com a finalidade de garantir, ou propiciar, a inserção de um currículo flexível e diversificado que pudesse, além de contribuir para a elevação dos baixos índices registrados no EM, se adequar aos diferentes interesses e necessidades dos jovens que vivem na atualidade. Na visão de Bernardim e Silva (2014), o atual documento tem como base o “afastamento do uso do termo “qualidade”, no sentido da racionalidade, eficiência e produtividade, passando a ser tomado no sentido de “qualidade social”, o que pressupõe, segundo os autores, uma preocupação com a democratização do acesso, a permanência e a garantia com o sucesso da educação nesta última etapa da Educação Básica.

A busca por uma identidade própria para o EM, anunciada já na LDB de 1996, é explícita no documento e tem como principal objetivo encarar esse desafio e buscar, através da reorganização curricular, um novo sentido para o EM. Uma das alternativas apontadas pelas DCNEM é a questão da formação humana integral. A orientação do documento para as questões curriculares, avaliativas, referentes à gestão e organização, entre outras, propõe um trabalho voltado à:

[...] formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (DCNEM, 2014, p. 155)

Fica evidente no texto do documento atual uma expressão crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, uma forma tangente de a educação escolar servir

ao sistema produtivo (BERNARDIM e SILVA, 2014). Essa crítica se sustenta nas antigas diretrizes que, além de defenderem essa proposta, reforçavam a separação das formações clássica e científica – sendo que a primeira estava interessada na preparação para os estudos superiores e, a segunda, na demanda industrial comercial e agrícola que havia na época. Na versão atual, essa crítica permeia as questões de organização e gestão curricular, propondo ao EM uma lógica que considere as singularidades e os interesses dos jovens; que eles possam desfrutar de oportunidades que lhes permitam escolher seu percurso formativo, atendendo aos seus interesses e necessidades.

Ainda na visão desses autores, tais proposições expressas na atual DCNEM recuperam a ideia de formação politécnica, presente nos debates que antecederam a elaboração da atual LDB. Considerando que a função do EM:

[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (DCNEM, 2014, p. 145)

Percebe-se que as novas DCNEM estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa que é a última etapa da Educação Básica, buscando, através de diferentes formas de organização do currículo, a ressignificação dos saberes escolares, para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. A implementação do ProEMI, com base nas ações e proposições das novas DCNEM, são um exemplo dessa dinâmica: estabelecer um currículo organizado com a finalidade romper a dualidade histórica, reformulando o EM.

A partir desses pressupostos, o documento atual propõe, embora subjetivamente, a formulação de um novo EM, pensado a partir de uma nova dinâmica, contemplado a partir de diferentes possibilidades de organização curricular, articulando bases diversificadas e bases comum. O texto parte da ideia de ter a educação como direito social e o EM com qualidade social. A partir desses conceitos, problematiza o sentido da escola para os diferentes segmentos do público em idade escolar, identificado por “juventudes”, considera, também, o EM e suas especificidades: ensino noturno, para jovens e adultos, para quilombolas, indígenas e para aqueles provenientes do campo, e, finalmente, para os estudantes da educação especial. Existe, portanto, nos documentos

orientadores, uma preocupação e um reconhecimento dos sujeitos a que se destina toda essa reestruturação do currículo do EM, uma aceitação dos jovens como protagonistas das suas próprias histórias.

2.4. O ProEMI na rede pública de Santa Catarina

Com base na investigação realizada podemos afirmar que a criação do ProEMI, aliada à normatização de documentos federais, foi um marco para a constituição de um EM democrático, priorizando o acesso e a permanência com qualidade oferecida aos alunos que tiveram oportunidade de frequentar o programa.

Contudo, neste item, além de considerarmos esses diferenciais que estruturam as questões teóricas que constituem o programa, temos a intenção de discutir como, na prática, o ProEMI tem sido evidenciado, considerando os momentos que marcaram a implantação do programa no estado de Santa Catarina e identificando as principais características vivenciadas tanto nos órgãos gestores, quanto no interior das escolas.

2.4.1. A adesão ao ProEMI

Ao realizarmos a análise do EM na rede estadual de Santa Catarina, pudemos perceber que alguns dos desafios apresentados e discutidos nos elementos introdutórios deste trabalho, são condizentes com a realidade do ensino estadual. Problemas como abandono escolar, reprovações, distorção idade/série, entre outros, foram diagnosticados e estão presentes, inclusive, como desafio a serem vencidos no atual Plano Estadual de Educação – PEE catarinense, em vigência no decênio 2015 a 2025.

Este documento, alinhado ao atual PNE, expressa o compromisso político do Estado frente às mudanças nas e das políticas educacionais e, através de suas metas e estratégias, propõe a garantia do acesso e da permanência dos educandos na escola. Todas as ações expressas no PEE seguem as orientações da LDB, sobretudo ao considerarem dever prioritário dos Estados a oferta do EM, última etapa obrigatória da

Educação Básica para todos que demandarem, inclusive, para aqueles que não puderam concluí-la na idade certa.

Ao conferir materialidade ao discurso da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado, o PEE catarinense utiliza um diagnóstico para apontar que, no ano de 2016, o Brasil teve 8.588.367 matrículas registradas na última etapa da Educação Básica, o EM (PEE, 2015). Quando comparados com o ano anterior, esses números apontam uma redução de 0,78% nas matrículas do EM em todo o país. O estado catarinense, nesse mesmo período, apresentou um incremento 6,3% no total de matrículas, registrando 271.012 delas no EM. Além desses números, outros podem ser utilizados para demonstrar o crescimento das matrículas do EM no estado catarinense nos últimos anos, o que nos permite observar que, embora a rede estadual de ensino catarinense venha se ocupando de problemas condizentes com outras realidades, houve uma elevação no número de matrículas na última etapa da educação básica nesses últimos anos. O aumento de 14,35% no total de matrículas do EM no estado catarinense, de acordo com o PEE, tem referência com a adoção de programas, projetos e ações que contribuíram para esse cenário; entre eles, a adoção do programa de correção de fluxo no Ensino Fundamental em 2012, pela rede pública, o que refletiu positivamente para o aumento no número de matrículas do EM, segundo PEE (2015) catarinense.

As ações e mobilizações efetivadas pelo estado catarinense, embora tenham registrado elevação nos números das matrículas quando comparadas a outras realidades brasileiras, estão longe de garantir a efetivação da universalização do EM para a população de jovens catarinenses entre os 15 e 17 anos de idade, como estabelece o atual PNE, pois, em média, 72% dos jovens entre essa idade frequenta a escola, sendo que deles, apenas 56,2% estão, de fato, frequentando o EM.

Outra questão que ganha destaque nesse PEE, tem referência com os números que indicam a permanência dos alunos no EM. Se, por um lado, existe o registro de que o estado catarinense conseguiu elevar os índices de matrícula, por outro, existe índices que apontam que o estado não conseguiu manter os alunos frequentando o EM. A evolução é preocupante, quanto aos índices de reprovação e abandono escolar, nessa etapa da educação básica nas escolas catarinenses.

Diante dos números que denunciam um cenário preocupante para o EM, a rede pública estadual de Santa Catarina buscou, por meio da adesão ao ProEMI, a superação dos baixos índices. Na tentativa de elevar os índices e garantir a permanência dos alunos

no EM, o estado catarinense aderiu ao programa em 2009, com um convênio originário a partir do Parecer CNE/CP nº 11/2009(a), entre a Secretaria de Estado da Educação – SED, e a Diretoria de Educação Básica e Profissional, aliada à Gerência de Ensino Médio do MEC.

Colocado em prática a partir de 2010, a princípio com um número tímido de escolas, conforme expresso na Tabela 03, com a adesão ao ProEMI a rede pública estadual catarinense iniciava uma “nova história para o EM” (SANTA CATARINA, 2015, p.15).

Tabela 03: Adesão ao ProEMI

Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos
2010	18	3.159
2011	18	3.159
2012	95	11.429
2013	92	11.300
2014	152	17.511
2015	151	17.032
2016	149	17.007
2017	149	16.973

Fonte: SED, 2017.

Com a intenção de buscar maiores elementos que pudessem colaborar como entendimento a respeito desse processo de implantação do programa na rede estadual catarinense, optamos por realizar uma entrevista com um profissional da SED, responsável pela implantação do ProEMI no estado. Segundo informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada, houve uma seleção das escolas que participariam do programa. Nela, muitos elementos foram considerados e tiveram peso nesse processo. Entre eles, o profissional destaca: *“os baixos e persistentes índices na macro avaliação - o Ideb”*. E ainda, *“foi considerada a realidade em que a escola estava inserida – tentou-se privilegiar as comunidades mais carentes em que, teoricamente, os jovens tivessem maior vulnerabilidade social.”* (TEC).

As questões apresentadas por este profissional, durante a entrevista, apontam que a implantação do programa fez parte de um processo que demandou planejamento por parte da SED e, ainda, a realização de investigações e processos diagnósticos sobre

a realidade vivenciada nas escolas; *“Tivemos momentos intensos de trabalho e de dedicação, estudos de dados e interpretação dos documentos, tudo para que a consolidação do projeto fosse exitosa.”* (TEC). Quando questionado sobre esses movimentos, o funcionário acrescentou:

O programa caiu pra nós, da secretaria, como algo novo. Novo não só no sentido da novidade, mas como algo diferente daquilo que costumávamos ter, daquilo que costumávamos lidar na educação. Tínhamos uma demanda muito grande de projetos e programas voltados ao ensino fundamental, mas para o EM, assim, nessa proporção, foi um projeto inédito.

A fala em destaque aponta o quanto a chegada do projeto trazia novidades para o cenário (nacional) da educação, em especial, para o EM. Na visão de Santos (2013), o programa representou uma nova postura do Estado frente ao evidente problema que o EM vinha representando para a educação brasileira, postura que passou a reconhecer e considerar elementos essenciais para a modificação do EM, como a ação profissional, a carga horária de aulas, a formação inicial e continuada do professor e, sobretudo, o foco principal: um olhar para a organização do currículo. Diante da importância que representava, nesse contexto histórico, um projeto voltado ao EM, as secretarias estaduais assumiram, juntamente com suas gerências regionais, a responsabilidade pela escolha das escolas que deveriam/poderiam participar desse movimento instituído para o EM.

Esse processo (representado pela Figura 13), de responsabilidade das secretarias estaduais, estava ratificado no DO de 2009, que apontava a necessidade de algumas ações que antecederiam a implantação do programa. Entre eles, destacamos:

Análise Situacional da rede de ensino médio, dimensionando os aspectos relevantes à gestão do sistema, bem como do perfil e funcionamento das Escolas de Ensino Médio participantes do Programa; com informações significativas sobre a(s) unidade(s) escolares: equipe técnica, perfil dos docentes, matrículas no ensino médio e em outras etapas/modalidades, infraestrutura e demais dados relevantes ao contexto escolar. (DO, 2009(c), p. 14).

Seguindo essas orientações, a SED realizou a seleção das escolas e aquelas selecionadas receberam um comunicado sobre o resultado da escolha, sendo orientadas a decidirem, democraticamente com seus pares, a aceitação ou não da inclusão no projeto. *“Nossa decisão não foi radical. Pelo contrário, orientamos que a escolha deveria ser da*

equipe, do grupo. Isso porque quem ia desenvolver o trabalho não seria só a direção, pois toda a escola ia ter que se envolver.” (TEC).

Com a intenção de conhecer como foi vivenciado esse processo de implantação nas escolas, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com profissionais que participaram desse movimento. Em destaque, a afirmação do profissional corrobora com a colocação do profissional da SED, quando aponta a opção de escolha pela aceitação ou não do programa:

“Fui chamada à gerência e me foi comunicado que havia um projeto para o EM, me falaram que seria muito bom para a nossa escola e para os nossos alunos. Enfim, que nossa escola tinha o perfil que eles estavam procurando. Antes de aceitar, voltei à escola e fiz uma (pequena) reunião com meus professores (como fui orientada), para ver o que o grupo ia decidir.” (P4).

O mesmo processo foi vivenciado em outra escola, conforme afirma o P2:

[...]recebi um telefonema do gabinete da gerência me falando, por alto, sem muitos detalhes, a respeito deste projeto. Eu deveria conversar com a APP e Conselho Deliberativo e registrar em ata a decisão de aceitar ou não o projeto na escola. E foi o que eu fiz. A reunião foi um sucesso e decidimos por aceitar o projeto, mesmo sem saber muito sobre o que se tratava, sem muitos detalhes, sabe(!?). Fizemos ata e mandamos a cópia para a gerência. Daí entramos nesse barco...(P2).

Em meio a esse processo de decisões, permeado por movimentos democráticos, cabe destacar o registro do técnico da SED, que afirma: *“nenhuma das escolas convidadas a participar do programa negou o convite. Todas aquelas que receberam a proposta aceitaram.” (TEC).*

Diante desse quadro, questionamos os entrevistados quanto aos motivos que impulsionaram a decisão e levaram à aceitação do programa, os quais destacamos:

[...]Olha, a nossa escola foi selecionada por causa do grande número de alunos que iniciavam e não terminavam o EM. Turmas tinham que ser fechadas durante o ano letivo, o que caracterizava muito abandono por parte dos alunos e professores que tinham seu salário reduzido, por causa do número de aulas que diminuía. Por isso, não pensamos duas vezes em aceitar. Também precisávamos de verba... [...]e pelo que sabíamos essa verba seria bem boa. E essa seria uma boa saída pra escola que estava cheia de dívidas. (P1).

Essas mesmas motivações se fizeram presentes em outras falas: *“eu acredito que duas coisas foram decisivas para a aceitação do projeto: a nova verba que foi prometida e*

as atividades diferenciadas para os alunos.” (P5). Do mesmo modo, “já tínhamos gostado da proposta de fazer um EM diferente, mas quando vimos a verba que seria mandada para as escolas ficamos bem entusiasmados.” (P3). Essas percepções que tiveram como base a questão financeira possivelmente se pautaram pelas orientações do documento de 2009: “o programa converge para o apoio técnico e financeiro e ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio”. (DO, 2009(c), p. 03). Essa questão é ratificada nos documentos lançados nos anos seguintes, inclusive no documento de 2013:

Às escolas que tenham seus PRC aprovados serão destinados, por meio de suas Unidades Executoras (UEX) próprias, recursos de custeio e de capital, tomando os intervalos de classe de número de alunos matriculados no ensino médio da unidade educacional extraído do censo escolar. (DO, 2013, p. 29).

Além dessas, outras questões foram evidenciadas quando os sujeitos foram questionados a respeito das motivações que levaram a escola a aderir ao programa. E o que ficou evidente é que havia, a partir da preocupação em manter os alunos na escola, uma necessidade de reinventá-la. Os depoimentos dos profissionais que estavam à frente desse processo relatam, além do desejo de mudança, a sua necessidade. Entre eles, destacamos:

Nossa escola está inserida numa comunidade carente, nossos alunos não têm muitas opções de lazer. Muitos deles tem que deixar o EM para trabalhar, é uma história comum aqui. E o que a escola pode fazer? Nada. A escola é ultrapassada e não desperta o interesse deles. Por isso essa foi uma chance que a gente ganhou, por isso nem pensamos duas vezes. Não podia escapar. (P2).

Ele continua, *“quando li o documento e vi a possibilidade de ter teatro, judô, música e dança dentro da escola, eu pensei: era tudo o que precisávamos para mudar a cara da escola, era uma chance para nossa comunidade”.* (P2). Do mesmo modo, o P4 reconhece essa necessidade de mudança, apontando outras motivações para a adesão ao programa:

Ficamos pensando nas mudanças que poderiam acontecer. Se sem recurso e incentivo já fazíamos tanta coisa, imagina com esse apoio? Ah! Outra coisa: tínhamos uma equipe pedagógica bem desfalcada. Funcionários aposentadas ou afastadas e o Estado não contratava

substitutos. E com a chegada deste projeto ganharíamos mais dois funcionários, como estava no documento. Achei perfeito. (P4).

Como visto, as motivações que levaram as escolas a aderirem ao programa foram das mais variadas e tiveram, em sua maioria, a partir da questão do financiamento a vontade de apresentar uma escola diferente e que despertasse o interesse do jovem. Esse interesse está também expresso no DO de 2009, quando afirma que o programa tem a intenção de desenvolver ações voltadas para a melhoria do EM, na busca por 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. (DO, 2009(c), p. 5).

O desejo de uma escola melhor com um EM que possua uma identidade própria, expressos nos documentos que orientaram a adesão ao programa estavam em consonância com o desejo dos profissionais que vivenciavam os problemas no ambiente escolar. No entanto, embora houvesse essa nítida articulação entre a promessa do documento e a necessidade cotidiana, o contexto da prática mostrou outra realidade, com aspectos diferentes daqueles propostos pelos documentos.

Todos os entrevistados, sem exceção, mostraram, a partir de suas falas, que essa articulação entre o “legal e o real” desencadeou uma série de enfrentamentos de dificuldades. A fala em destaque diz respeito a uma dessas questões:

A novidade foi bem legal, o grupo aceitou e ficou bem animado. Mas quando começamos a colocar em prática foi bem diferente, muitos percalços! Tivemos problemas na contratação dos professores para as oficinas, no fechamento do horário pra contemplar todo o grupo, etc. foi bem difícil. Nós sofremos pra fazer a coisa andar. Não foi fácil, não. (P2).

Os profissionais P1, P3 e P5 dão destaque às dificuldades referentes às questões burocráticas que enfrentaram, para execução do ProEMI; entre elas, a contratação de professores, que deveriam também trabalhar em forma de oficinas, divididas em esporte

e cultura: *“nós tínhamos 22 professores contratados em caráter temporário, e esses tinham sua carga horária dividida com outras escolas. Era impossível pensar num planejamento coletivo.”* (P5). Essa questão foi apontada por Grike (2016) e por Alcântara (2015, p. 63), que igualmente identificou esses problemas quando da implantação do programa nas escolas de Manaus: *“Dificuldade de implantar acréscimo de horas aos docentes, em razão das horas destinadas ao trabalho pedagógico”* e, ainda, *“falta de professores coordenadores das áreas do conhecimento para acompanhar e desenvolver projetos do ProEMI”*. Quanto ao segundo problema enfrentado em Manaus, verificamos total relação com o vivido no estado catarinense, como mostra a fala em destaque: *“[...]não conseguíamos contratar professores para as oficinas pois estes tinham que ter uma carga horária mínima. Daí a orientação era pegar o professor de educação física, de artes e deixá-los responsáveis por estas oficinas.* (P3). Essa realidade, apresentada pelos profissionais, mesmo que em contexto diferentes, coloca em jogo algumas das especificidades do programa que garantia a efetivação de oficinas com atividades e espaços diferenciados, bem como uma articulação curricular, conforme expressa no documento:

A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola. (DO, 2009(c), p. 10).

A questão da reorganização do currículo também foi alvo de queixas por parte de alguns profissionais:

[...]nossas propostas foram pensadas e organizadas por um grupo que não pôde dar continuidade ao processo. O currículo foi pensado e organizado por um grupo que tinha alguns projetos já em andamento, mas que foram bruscamente cancelados nos anos seguintes, em função dessa nova proposta de EM. Sem considerar aqueles que eram contratados e tinham que mudar de escola todo fim de ano (P1).

Do ponto de vista da primeira autora, essa questão, resultado da rotatividade dos professores, dificultou a organização do currículo, pois era impossível dar continuidade ao trabalho, já que mudava constantemente o quadro de profissionais. (GRIKE, 2016).

Ainda no que tange ao currículo, outra questão ganha destaque: *“mais um problema que enfrentamos no início foi organizar o currículo do EM, pois foi difícil no*

sentido de pensar em trabalhar com projetos(...)” E continua: *“Nossos professores não estão acostumados com essa dinâmica. (...) tá todo mundo na sua caixinha de fósforo.”* (P4). A fala desse profissional denuncia as dificuldades do trabalho em grupo, enfrentada pelos professores e largamente discutida em trabalhos e pesquisas que têm a interdisciplinariedade como foco (JAKIMIU, 2016, SILVA, 2016 e GRIKE, 2016). Do mesmo modo, outro profissional acrescenta: *“Quando o programa começou tivemos algumas dificuldades (como eu já falei...) mas a pior foi organizar um projeto único. Na hora de fazer aquele PRC deu até briga, cada um queria priorizar sua área.”* (P1). Sobre essas questões, o técnico da SED contribui: *“As dificuldades foram sentidas, mesmo, quando foram vividas no chão da escola. Daí sim, eram problemas que nem imaginávamos que teríamos. Daí não teve jeito, já estávamos dentro, o jeito foi encontrar soluções.”* (TEC).

As questões aqui evidenciadas indicam que houve momentos de dúvidas e intensa instabilidade quando ocorreu a adesão ao programa, questões que ultrapassaram a gestão e a organização das escolas e alcançaram, sobretudo, as ligadas à organização curricular. *“Recebíamos inúmeras ligações das escolas a respeito do projeto que elas deveriam organizar. Eles queriam modelos, mas nós não tínhamos... foi difícil entender que deveria ser um projeto único, organizado pelo e para o grupo.”* (TEC). Para corroborar a fala desse profissional, destacamos

Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais, bem como respeitando seus interesses e necessidades. (DO, 2012, p. 10)

Ao considerar essas propostas, em meio a dúvidas e incertezas, o programa foi-se efetivando, de forma gradual, nas escolas de EM catarinense. O enfrentamento de diferentes situações embora não previstas, nem mesmo nos documentos que davam suporte ao programa, foi sendo marcado pela necessidade de ajustes. Tais ajustes foram considerados como um dos *“piores momentos, tanto para as escolas, como para nós”* (TEC), como destaca o técnico da SED. Dentre as condições que necessitaram de ajustes, a questão da organização curricular foi uma das mais citadas pelos sujeitos que contribuíram com as entrevistas:

Efetivar o PRC e organizar o currículo para atender estes jovens em tempo integral foi muito complicado, pois tínhamos que considerar, não somente as disciplinas e os conteúdos. Nós tínhamos que

considerar também os espaços físicos, o material, a equipe para trabalhar. Enfim, toda nossa realidade. (P5).

Ao observar os relatos sobre a implantação do programa nas escolas conseguimos perceber que as escolas foram desenvolvendo, a seu modo, instrumentos e ações diversas decorrentes da implantação do programa, de modo que a possibilidade de adaptação ou, como anunciado por Ball (2005), da ressignificação, mostrou-se uma alternativa eficaz nesse processo.

Em meio ao processo de adaptação, muitos acontecimentos marcaram essa trajetória. Trazemos, em destaque, alguns depoimentos a esse respeito: “*nossa escola sofreu muito com a implantação do programa. Nossos alunos não aceitaram ficar o dia todo na escola, e os pais reclamavam muito.*” (P5), e “*Alguns casos específicos de alunos eram liberados para almoçar em casa, ou pra fazer curso fora da escola.*” (P3). Como visto, as condições enfrentadas marcaram exatamente o oposto daquilo que o documento orientava: que o aluno deveria ficar na escola em tempo integral, inclusive, com direito a refeições.

Outro caso nos chamou a atenção:

Tivemos um grande número de alunos que trocou de escola, optou por escola com ensino médio normal. Foram tantos alunos que nossa escola perdeu, que impactou negativamente, pois os professores começaram a perder aula, e estávamos ameaçados de perder uma assessora, pois dependíamos do número de alunos. [...] Foi a partir daí que fizemos um documento pra SED com a assinatura dos alunos, dos pais e professores solicitando o cancelamento do programa. Não dava pra continuar perdendo aluno... (P4).

Essa fala nos permite perceber como a resistência ao novo e ao diferente se fez presente, tanto por parte dos alunos como, também, por parte das famílias. Outra questão citada durante as entrevistas diz respeito ao início de trabalho de muitos alunos do EM, antes dos dezoito anos, hábito vivenciado por vários deles que, ao dividirem sua jornada diária, estudam e trabalham ao mesmo tempo. Portanto, ficar na escola o dia inteiro, para esse público, definitivamente não era interessante.

Contudo, em meio a essas experiências, destacamos algumas com características exitosas, que contribuíram para modificar as características do ensino: “*com a primeira verba que recebemos fizemos milagre: realizamos uma formação para os professores sobre o programa e investimos em laboratório e instrumentos musicais.*”. As ações aqui relatadas correspondem aos macrocampos dispostos nos documentos orientadores. E

continua: “*Nossos alunos se motivaram a participar das aulas e realizar apresentações com esses instrumentos, inclusive fora da escola.*” (P02). Considere-se também este relato:

Nosso projeto interdisciplinar tinha a intenção de trabalhar com uma rádio comunitária, no interior da escola. Para isso, organizamos o projeto e idealizamos com ações de esporte e cultura o que foi pensado. Foi um sucesso e se estendeu por toda a escola, garantindo a participação de toda a comunidade. (P01)

Outra contribuição aponta total relação com as orientações contidas nos documentos que priorizam, sobretudo, uma relação próxima com os acontecimentos vivenciados pela comunidade escolar, respeitando os interesses e necessidades dos jovens, sujeitos dessa história:

Ao fazer o diagnóstico da escola, percebemos que nossa comunidade estava muito fragilizada com uma enchente recente. Então, resolvemos trabalhar as questões ambientais, integradas e de forma interdisciplinar. Nossos alunos faziam pesquisas e problematizavam seus achados durante as aulas e oficinas. Esse projeto durou quase dois anos. Depois vieram outros...(P02)

Conforme apresentado, muitos são os relatos que podem contribuir para a discussão a respeito do programa, seu processo de implantação e implementação nas escolas de EM, respeitando as diferentes características e necessidades de cada escola. A esse respeito, destacamos os trabalhos realizados por Alcântara (2015), Lara (2013) e Santos (2013). Os autores apontaram algumas questões próximas, no que tange à organização do ProEMI. Para eles, as particularidades da escola, bem como o envolvimento do grupo participante, constituído por professores e/por alunos, são definitivas para garantir a legitimação do programa. A primeira autora afirma que “o programa foi se efetivando nas escolas conforme a necessidade e o interesse dos envolvidos”, e complementa, criticando: “no contexto da prática, o programa é pouco compreendido pelos atores escolares e que os documentos existem apenas no aspecto formal”. (ALCÂNTARA, 2015, p. 12). Do mesmo modo, Santos (2013) aponta em seus estudos que o clima reformista instaurado com a chegada do ProEMI nas escolas propiciou certa insegurança para a comunidade escolar, que se via obrigada, diante das diversidades, em escolher caminhos e realizar ações diferentes daquelas orientadas pelos documentos.

Como visto, muitas são as particularidades que norteiam a discussão do programa; por essa razão, optamos por investigar, com maior proximidade, a realidade vivenciada numa escola que aderiu ao ProEMI.

CAPÍTULO III

COMO INOVAR?

3. A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO NO SEU COTIDIANO

Considerando as discussões apresentadas nos elementos introdutórios que denunciam a necessidade de mudança para o EM brasileiro, reconhecendo principalmente os índices baixos e persistentes, bem como o desafio de universalizar o acesso e a permanência para os jovens nesta etapa de ensino, o ProEMI surge, em conjunto com outras ações e em determinado tempo histórico, como uma possibilidade de efetuar as mudanças no EM, seja por meio da reestruturação do currículo, seja por meio de uma nova organização do cotidiano escolar.

A partir desta constatação, temos a intenção de aprofundar algumas questões referentes a implementação do ProEMI. Ao realizarmos essa opção buscamos entender como, de fato, o programa se estabeleceu na realidade da escola e contribuiu para as mudanças propostas pelo ProEMI. Como e de que forma as principais concepções, provenientes dos documentos oficiais, foram/são vivenciadas nesse cotidiano. Para aprofundar nossas observações optamos em investigar o cotidiano de uma dessas escolas com a finalidade de perceber essas principais características. Para isso tivemos como base três categorias, fruto dos nossos achados metodológicos, que permitiram essa discussão: o currículo, os tempos e espaços e os sujeitos do EM.

Contudo, diante dessa decisão convém ressaltar que falar de cotidiano nem sempre é tarefa fácil, principalmente se entendermos que existem várias identidades e possibilidades para as discussões que tem o cotidiano e as ações que dele decorrem como centro nas/das discussões. Tanto do ponto de vista filosófico, marcado pelas discussões precursoras de Sócrates, que apresentavam as questões corriqueiras como ponto de partida para as suas grandes questões, quanto do ponto de vista sociológico, que permite um olhar além das relações pessoais, tratar de cotidiano e (re)visitá-lo, como pesquisadores, requer, sobretudo um olhar liberto, sem definições prévias, mas preocupado com detalhes presentes no que identificamos ou definimos como cotidiano.

3.1. A escola como palco para as observações

Vimos, nos primeiros capítulos deste trabalho, que as modificações propiciadas pelo mundo globalizado, influenciadas pelo mercantilismo, trouxeram transformações para a sociedade, afetando, inclusive, o contexto escolar. A função social da escola, o público, as condições e os processos de ensino e aprendizagem passaram por períodos de transformação. Para Canário (2008, p. 56), do ponto de vista social, cultural e étnico, os públicos escolares e, conseqüentemente, as instituições, são cada vez mais heterogêneas. E é, para o autor, essa diversidade “que permite a contextualização de práticas educativas - ação imprescindível para que cada um dos envolvidos encontre um sentido positivo para o exercício do trabalho intelectual de aprender”.

A escola assim, como um espaço construído socialmente, marcado por lutas e contradições, vem-se configurando a partir do seu cotidiano. No caso em questão a escola escolhida para as observações vem passando por alguns processos de construção e reconstrução de sua identidade, principalmente depois da adesão ao ProEMI, o que configurou mudanças desde a estrutura física até a organização do trabalho pedagógico.

Algumas particularidades da escola são percebidas já nos primeiros momentos de observação:

Chego na escola e percebo que se trata de uma grande construção e ocupa boa parte do quarteirão residencial. Faltam vinte minutos para começar a aula e percebo que muitos alunos já haviam chego. Outros estavam a chegar: alguns caminhando, outros de bicicleta. Na rua em frente à escola alguns alunos (os maiores) estavam envolvidos em conversas em grupos ou em duplas. Duas das duplas tinham um assunto mais “quente”, e aos beijos, não se intimidavam com quem por ali passava. Já no lado de dentro da escola, estavam os menores, brincando e correndo pelo pátio. Os professores vão chegando. O sinal toca e os alunos vão se organizando, os menores, em questão de segundos se organizam em fila, na porta da sala. Os maiores já estão esperando o professor dentro da sala. Mas tem, ainda, aqueles que vão chegando atrasados...

Observando essa dinâmica, penso: é hora de vivenciar isso!
(Observação, 13/09/2016).

Essa escola, palco das observações, está situada no município de Navegantes, às margens da BR 470, num bairro residencial, afastado da costa litorânea, margeando o Rio Itajaí-Açu, consideravelmente próximo a grandes indústrias, predominantemente portuárias, essa escola teve seus primeiros registros há mais de 60 anos. Durante esse período, marcado por transições de nomenclaturas e de vínculos institucionais, ela foi sofrendo modificações na sua estrutura e funcionamento, com reformas e construções de

novos espaços que garantiam o atendimento desde a Educação Infantil até o EM profissionalizante.

Atualmente, vinculada à rede estadual de educação catarinense, a escola divide-se em três turnos, para atender os mais de 1200 alunos, oriundos, inclusive, de localidades vizinhas, conforme o horário de funcionamento:

Tabela 04: Horário de funcionamento

	Início	Término	Número de turmas
Matutino	7:30	11:30	10
Vespertino	13:30	17:30	08
Noturno	19:00	22:15	05
Integral	7:30	16:45	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Divididos nesses turnos, existem 28 turmas, sendo que destas 6 fazem parte dos anos iniciais, 11 dos anos finais e 11 turmas constituem o quadro de EM. Das turmas de EM, 5 delas contam com alunos que permanecem em período integral, sendo que 2 das turmas fazem parte do programa profissionalizante, instituído a partir de 2009, com o Parecer nº 94 de 24/03/2009(a), com a intenção de “atender à demanda do crescimento industrial no município de Navegantes” (PPP, 2017, p. 16), e 3 fazem parte do EM Inovador, iniciado a partir de 2012, “objetivando não apenas ampliar a jornada escolar, mas também a reorganização dos espaços e (re) significação dos conhecimentos escolares.” (PPP, 2017, p. 17).

Para o atendimento dessas turmas no prédio escolar de um pavimento existem 16 salas de aula, 8 banheiros para os alunos, 4 femininos e 4 masculinos, todos devidamente adaptados para deficientes físicos. Seguido pelo pátio coberto, encontram-se a biblioteca (uma sala nova, recém-inaugurada), a sala de informática (também recém-inaugurada) e duas salas da coordenação pedagógica. Anexo a elas há um bloco administrativo, composto pela sala da direção escolar, secretaria e sala de professores, com banheiros exclusivos, computadores e impressoras, geladeira e micro-ondas, com acesso exclusivo para os professores. O refeitório para os alunos com 6 mesas grandes e bancos de madeira fica na parte posterior da escola, anexo à cozinha. Há, ainda, um grande pátio externo, coberto de areia, localizado na parte posterior ao refeitório, nos fundos da escola. Nesse espaço está construído o ginásio coberto que abriga uma quadra

poliesportiva com banheiros, chuveiros e depósito de material esportivo. Há, ainda, uma nova área, recém-inaugurada na escola. Trata-se da construção de um novo bloco no espaço lateral. Com arquitetura moderna, marcado por dois pavimentos, concentra um anfiteatro, quatro novas salas e banheiros.

A partir dessas observações, pudemos compreender que as construções de novos ambientes, bem como a reforma de algumas áreas da escola, fazem parte da proposta do governo federal, em acordo mantido com a finalidade de investir na reformulação das escolas, dando apoio à construções e reformas do espaço físico. As orientações do MEC, no que diz respeito ao ProEMI, também apontam para essas questões, quando afirmam que “as escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas” (BRASIL, 2016).

Com a construção de novos espaços, e a reforma dos existentes (algumas ainda em exercício, pois vimos, durante as observações, operários atuando em obras), essa escola se configura com amplo espaço físico, sendo um ambiente agradável, limpo, sem depreciações ou pichações, com uma estrutura em bom estado de conservação.

No que diz respeito à equipe de profissionais que atuam na escola, de acordo com os registros do PPP (2017), totalizam 72. Desses, 54 são professores, 13 compõem a equipe pedagógica – diretora geral e 3 assessoras, 4 coordenadoras pedagógicas, 1 coordenador do Ensino profissionalizante, 2 coordenadores do ProEMI e 2 secretárias. Também existem 7 funcionários terceirizados, responsáveis pelas refeições e limpeza da escola. Convém ressaltar, contudo, que não existe no PPP da escola, e nem em outro documento, as especificidades sobre a formação desses profissionais.

No que tange aos discentes, os registros do sistema de matrículas *On-line* apontam que, no ano de 2017, existiam 1203 alunos matriculados. É possível perceber, a partir desse indicativo, e da quantidade de profissionais que lá atuam, que essa escola tem grande representatividade para a rede estadual catarinense no município de Navegantes pois, dentre as três escolas estaduais do município, ela concentra cerca de 45% do total de alunos matriculados no EM naquele município, conforme os dados da Secretaria de Educação.

Essas e outras questões foram percebidas por nós a partir das visitas, marcadas pelas observações. No primeiro dia em que fomos à escola, para de fato iniciarmos as observações, antecedidas pelos contatos via telefone, nossa curiosidade centrava-se em, além de conhecer o ambiente escolar, entender sua dinâmica, explorar seu cotidiano,

sobretudo nas questões voltadas ao ProEMI, objeto central de nossa pesquisa. Inicialmente

[...] fui atendida pela diretora da escola que logo pediu a secretária para chamar a coordenadora para me atender. Enquanto aguardava a chegada da coordenadora, expliquei à diretora as questões que norteavam minha pesquisa. A diretora me explicou que quem “tomava conta” da organização do ProEMI na escola era essa orientadora, pois já fazia parte do processo desde a implantação do programa. Ela era a responsável pela organização dos encontros de planejamento, pela realização dos projetos. E afirmou que era tudo com ela: a orientação dos professores, dos alunos e os projetos, junto com o OC e OL. (Observação, 16/09/2016).

Em seguida, quando a coordenadora pedagógica – CP chegou, mostrou-se solícita em relação à pesquisa que seria desenvolvida no ambiente escolar e, depois de ouvir e conhecer as principais questões e os objetivos propostos, nos convidou a conhecer a escola. Enquanto a anfitriã nos mostrava os ambientes, fomos percebendo que, mesmo sendo uma escola grande, que atende a vários alunos, com amplo espaço físico. Conforme as imagens 01 e 02, a escola é extremamente organizada e limpa.

Imagem 01: Hall de entrada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Não é difícil sentir-se à vontade, pois os ambientes são acolhedores.

Imagem 02: Corredor central



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Os espaços são constantemente ocupados por materiais produzidos pelos próprios alunos, com exposição de trabalhos artísticos e culturais, o que permite, a quem visita o ambiente escolar, estar mais próximo dos alunos pois, de certo modo, eles se encontram ali, presentes nas suas próprias representações.

Imagem 03: Murais do pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

A mesma impressão que tivemos da escola se estende à maioria dos profissionais. Enquanto explorávamos o ambiente escolar, em diferentes momentos,

fomos conhecendo os profissionais que lá atuavam, que, por sua vez, foram simpáticos e acolhedores. Numa dessas observações fomos convidados para participar do “dia do bolo” (um dia de cada mês, em que os respectivos aniversariantes combinavam de levar um lanche especial). Uma sala, vários professores reunidos, bolo e conversa em pequenos grupos. Uma pessoa, em especial, no grupo em que eu estava, me chamou a atenção: tratava-se da professora de português, que falava empolgada dos projetos desenvolvidos por ela no ProEMI. Enquanto contava de seus projetos desenvolvidos, acrescentou:

Se quiser colocar meus projetos na pesquisa eu aceito, porque temos que divulgar mesmo. Eu sou a favor. Aqui na escola sai muita coisa bacana, a gente inventa e cria junto com os alunos. No final, sai coisa que nem nós imaginávamos. (PP)

Empolgados com a receptividade dos professores, fomos, no decorrer das observações, nos apropriando de algumas questões particulares ao nosso foco central – o ProEMI.

Ao conhecermos a sala da orientação, percebemos que havia mais dois profissionais, um homem que estava na função de Orientador de Convivência – OC e uma mulher na função de Orientadora de Leitura – OL, funções específicas para atender ao programa. Segundo as orientações legais do estado catarinense, com base nos documentos nacionais, está explícita a presença desses dois profissionais.

Para atender aos Programas de Ensino Médio Inovador cada escola deverá compor a equipe de gestão da aprendizagem desses Programas com professores preferencialmente efetivos, com carga horária de 40 horas semanais, conforme segue:

- **1 (um) Professor Orientador de Leitura;**
 - **1 (um) Professor Orientador de Convivência;**
 - 1 (um) Professor Orientador de Laboratório de Química;
 - 1 (um) Professor Orientador de Laboratório de Física;
 - 1 (um) Professor Orientador de Laboratório de Biologia;
 - 1 (um) Professor Orientador de Laboratório de Matemática;
 - 1 (um) Professor Orientador de Laboratório de Informática.
- (SANTA CATARINA, 2015, p. 25). (Grifos nossos).

Entretanto, ao analisarmos o documento, percebemos que, além daqueles dois profissionais, existe a orientação de que, ao compor a equipe, outros profissionais deveriam estar presentes nas escolas, responsáveis pelos laboratórios. De fato, essa orientação não é seguida na escola em questão: não existem todos esses profissionais

para o atendimento junto ao ProEMI. Percebemos somente o OL e o OC presentes no cotidiano da escola.

Sobre essa questão que tinha os profissionais como foco, voltamo-nos a outros trabalhos realizados sobre o ProEMI, na ânsia por entender a função e a presença destes profissionais nas escolas que ofereciam o programa. Trazemos Corrêa (2016) e Figueiredo (2015) para apontar a presença destes outros profissionais nas escolas. Ambos apontam, inclusive, as contribuições destes profissionais para o desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas no âmbito do ProEMI.

Seguindo a orientação legal, o primeiro profissional, OC, tem como atribuição fazer uma parceria entre educadores e alunos. Segundo as orientações do documento, sua função é trabalhar diretamente com os alunos, auxiliando-os em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, “em parceria com os professores e com a escola, na mediação deste espaço e tempo, organizando, orientando, dialogando, intermediando conflitos escolares, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis” (SANTA CATARINA, 2015, p. 25). No que tange ao segundo, o OL, a ele compete, segundo o mesmo documento, acompanhar e desenvolver projetos interdisciplinares com os professores, incentivando sobretudo a prática da leitura nos jovens.

Segundo as orientações, esses profissionais devem atender exclusivamente aos desejos e às necessidades das turmas e dos professores envolvidas no ProEMI. A prática observada no espaço escolar nos faz perceber que há essa divisão, que vai além do espaço físico, e que influencia diretamente o trabalho exercido na escola. Conforme observado:

Uma senhora responsável pela limpeza veio até a orientadora e avisou que tinha uma menina passando mal no banheiro e ela perguntou se era do EM, a senhora disse que não, que era menor. Então a orientadora disse para ela avisar a outra orientadora, que ficava na sala ao lado. (Observação, 20/09/2016).

Com base nesse fato percebemos que de um lado se encontrava uma equipe que atuava exclusivamente com o ProEMI, enquanto, de outro, uma equipe que atuava com as outras turmas da escola.

Além dessa questão, nos foi apresentado, na mesma sala onde atuavam esses profissionais, uma pasta organizada com as principais legislações – nacionais e estaduais –, voltadas particularmente ao programa. Junto dos documentos estavam o PPP da escola e o PRC. Enquanto explorávamos esse acervo, fomos informados de que,

em momentos esporádicos, no decorrer do ano, naquele espaço aconteciam momentos de estudos dos documentos, em conjunto com os professores que atuavam na escola.

Além desse espaço escolar, outros nos foram apresentados: a biblioteca, a quadra, o refeitório, o pátio, as salas de aula; enfim... espaços que atendem à necessidade dos alunos e que definem a identidade do ambiente escolar e que apontam, inclusive, que algumas mudanças foram efetivadas.

Em função destas mudanças, e até mesmo em função do ineditismo da ação desenvolvida no EM, algumas dúvidas e incertezas acompanharam as comunidades escolares no processo de implantação do programa. Esse capítulo ao apresentar o caso do estado catarinense, embora sem desconsiderar outras realidades, mostrou que o desafio em tratar com algo novo foi enfrentado tanto no contexto administrativo – na Secretaria de Educação –, quanto nos contextos escolares.

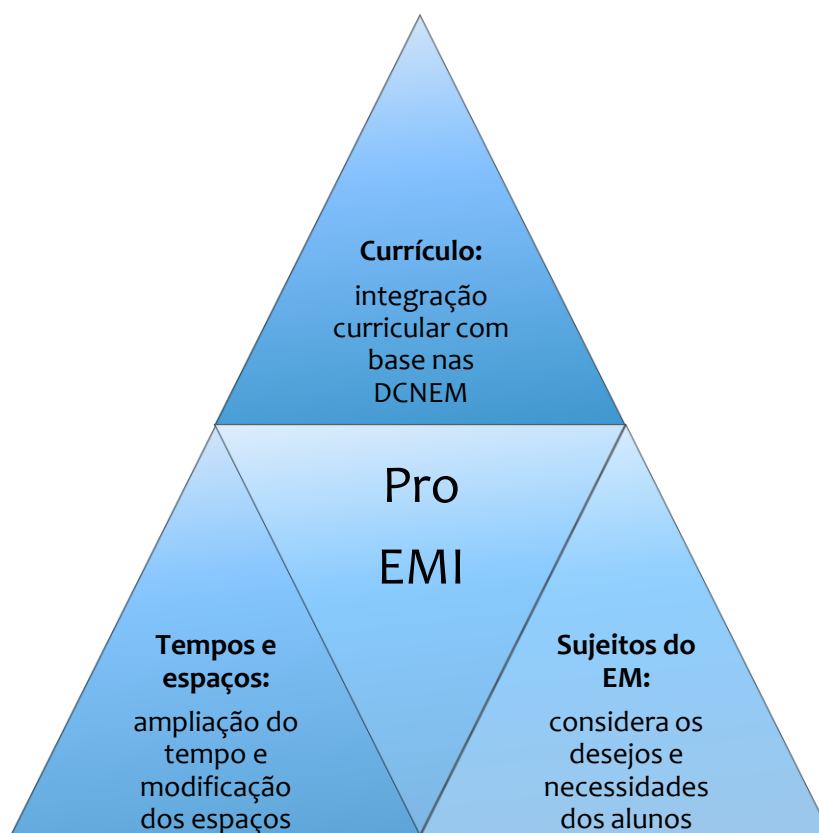
Entretanto, os diferentes interesses e necessidades motivaram as escolas à aceitação do projeto e adesão ao ProEMI sendo, que, a partir desse primeiro movimento, as escolas puderam desenvolver um olhar diferenciado para sua própria realidade e sobre sua comunidade, discutindo e problematizando essas particularidades a partir da realização do diagnóstico – requisito para a organização dos documentos para a implementação do programa –, e conseqüentemente, da própria (re)organização curricular.

Ao analisarmos a trajetória da implantação e implementação do ProEMI, percebemos que as questões físicas, com suas características e especificidades, revelam muito das particularidades do ambiente observado. Mostram suas fraquezas e nos permitem imaginar suas potencialidades, porém, existem no cotidiano grandes e poderosos segredos que nos ajudam a entender as ações e reações de quem lá atua. Apoiados por essa consideração, apresentaremos algumas das principais questões que nos permitiram vivenciar e compreender as ações propostas ou oriundas do ProEMI, tendo, como palco principal, o cotidiano escolar vivenciado nessa escola de nosso estudo.

3.1.1. Analisando o contexto escolar

Para organizar esses escritos tomamos como base as proposições curriculares expressas no Documento Base do Programa, lançado em 2009, que estabeleceu um referencial de orientações às escolas a fim de nortear a implementação do programa, as questões resultantes das entrevistas e, ainda, as principais observações realizadas por nós no cotidiano escolar. E a partir daí, tendo como base os autores de outros trabalhos sobre o mesmo tema, o ProEMI, chegamos às questões centrais para nossa discussão, os quais estão dispostos na Figura 15:

Figura 15: Organização das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Envoltos pelas questões discutidas até aqui – que apontam uma trajetória de modificações referentes ao EM brasileiro, sobretudo com a criação do ProEMI –, podemos afirmar que, ao analisarmos os documentos oficiais que fazem referência ao programa, encontraremos a explícita preocupação com as questões que tratam do currículo. Desde as orientações legais, até às novas possibilidades de reorganização curricular, a partir da ação da própria equipe da escola, essa proposta orienta e atribui sentido ao ProEMI.

Ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Entretanto, a União tem a responsabilidade de criar propostas inovadoras, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio. (BRASIL, 2009(b), p. 22).

Considerando essas questões, temos condições de afirmar que o ProEMI consiste em um programa de indução à inovação curricular. É válido também afirmar, com base em Jakimiu (2016, p. 66), que a função deste programa, a partir desta “pretendida inovação” (questão discutida pela autora a partir dos conceitos de inovação), busca modificar o quadro atual do EM por meio de uma “mudança no currículo escolar”, tendo suas ações voltadas para as redes estaduais de ensino, atendendo a um grande alcance de alunos, pois, “segundo o Censo Escolar de 2010, respondem por 85,9% das matrículas de Ensino Médio do país.” Assim como a autora citada, outros autores, como Boessio (2015), Isleb (2014) e Rauth (2015), atribuem ao programa condições eficazes para a elaboração de mudanças na questão curricular. Na mesma linha, Figueiredo contribui:

O ProEMI se apresenta como uma política pública de apoio e fortalecimento às escolas de ensino médio, por meio de programas direcionados a inovações pedagógicas centradas, particularmente, em um **currículo que torne efetivo o aprendizado**, mas sem deixar de reconhecer as singularidades específicas dos estudante. Trata-se, pois, de uma política focalizada no enfrentamento dos baixos indicadores educacionais persistentes no ensino médio. (2015, p. 128). (Grifos nossos).

Autores como Figueiredo (2015), que se preocupou em analisar as contribuições dos Redesenhos Curriculares para as escolas do Distrito Federal, Ferreira (2015), que se dedicou às questões de financiamento federal para o programa, e Silva (2016), que verificou como se deu o processo de implementação e operacionalização do programa nas escolas, não hesitaram em afirmar que a centralidade do programa consiste na organização curricular.

Contudo somente nos estudos da primeira autora é que encontramos base para empreender que, além da questão curricular, amplamente discutida nos documentos oficiais, o ProEMI “considera elementos que transcendem uma visão restrita de currículo” (JAKIMIU, 2016, p. 66). Esses elementos a que a autora se refere dizem

respeito à valorização da realidade escolar e ao reconhecimento das necessidades e interesses dos sujeitos que convivem na escola, principalmente os jovens. É fato que, ao analisarmos esses documentos, quando tratam da orientação para organização do currículo, não podemos deixar de perceber essa preocupação, mesmo que apareçam como questão secundária:

O Programa, instituído pela Portaria nº971/2009, 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, expectativas** e projetos de vida. (BRASIL, 2016, p. 03). (Grifos nossos).

Não deixando de concordar com esses autores, entretanto, aprofundando as questões expostas e fazendo uma análise mais crítica, acreditamos que, embora a organização curricular seja umas das maiores preocupações para a nova estruturação do EM, sobretudo a partir do ProEMI – como bem aponta os documentos oficiais e os trabalhos desenvolvidos a partir da temática –, acreditamos que ela não está sozinha. Juntamente com o currículo, como indutor de mudanças, existem outras questões que expressam uma nova proposta para o EM, como a questão do protagonismo juvenil, como os espaços de planejamento e reuniões para os professores, entre outros.

3.2. Da proposta à organização: o currículo moldado pela escola e o exercício de autonomia

O currículo, nos termos que temos discutido aqui, compreendido em seu sentido amplo, como uma construção social e cultural e, portanto, suscetível ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares (SACRISTÁN, 2000), apresenta-se, na sociedade escolarizada, como principal fio condutor da prática pedagógica e da formação humana. É pela estruturação do currículo que se definem os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais (THIESEN, 2011).

Por essa razão, o movimento curricular, no nível mesoestrutural, compreendido entre a macroestrutura advinda da administração central e a micro estrutura, estabelecida no contexto da sala de aula, torna-se inconcebível sem que tenha sua estruturação na gestão. Depois das decisões realizadas no contexto político-administrativa, as escolas e os professores podem tomar suas próprias decisões amparadas numa estrutura básica, aliada às adaptações e/ou interpretações das questões prescritas por este nível de decisão curricular.

Esse espaço de gestão para as decisões curriculares torna-se, portanto, estratégico a medida que estrutura e organiza o movimento curricular, pois propicia tanto às escolas quanto aos professores, que estes assumam um papel além da simples reprodução das ações propostas pela administração central, ocupando, assim, um papel decisivo num “amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma no sistema educativo” (PACHECO, 2001, p. 89).

No caso do ProEMI, que se propõe a (re)organizar um “currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas expectativas e necessidades” (BRASIL, 2014, p. 03), essa condição introduzida pelo autor, de que a escola pode ser decisiva na organização do currículo proposto no contexto político-administrativo, é garantida através da elaboração do PRC.

A elaboração deste PRC, previsto nos DOs e explicitado no Quadro 04, propicia à comunidade escolar um exercício autônomo, que garante a participação no processo que prevê planejamento e adequação das indicações legais, no que tange à organização e efetivação do currículo. Define-se segundo as orientações, a partir de uma preocupação que está além da simples seleção de conteúdos, e sim voltada ao estabelecimento de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem para os alunos que frequentam o ProEMI.

Ao analisarmos o PRC da escola que nos serviu de palco para as observações percebemos, a partir dos dois macrocampos obrigatórios, uma discussão em torno dessas questões definidas pelos DOs. No primeiro, o Acompanhamento Pedagógico, a escola propôs como ação principal a formação continuada para os professores que atuavam no ProEMI. Com as seguintes metas propostas: conhecimento e exploração dos Documentos Orientadores do Programa; análise situacional da comunidade escolar;

reflexão da prática e da didática pedagógica; atualização do PPP; reorganização do currículo.

Ainda no que tange à elaboração destes macrocampos, o que nos chamou a atenção é que no texto do PRC estavam explícitos os referenciais teóricos e os principais conceitos que orientam e constituem a prática educativa da instituição. As ações, ao orientarem a elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação das propostas curriculares, partiam da premissa, baseada na concepção histórico-social, de que o homem não é um ser dado, acabado, mas um sujeito em constante formação, sendo, assim, um sujeito que se constitui como ser humano no processo de objetivação e apropriação do mundo produzido pelos seus próprios pares. Essa concepção histórico-social, que tem como pressuposto ontológico o materialismo histórico-dialético, baseia-se na compreensão do desenvolvimento que considera o homem como produtor de sua existência. Essa condição é igualmente anunciada no PPP da escola, que tem como base os fundamentos teóricos metodológicos da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina:

[...]concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação. (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014, p. 33).

Ao contrapor a concepção inatista e ambientalista, que consideram determinantes condições natas e fatores ambientais, respectivamente, como condicionantes para o sucesso da aprendizagem, essa concepção eleva a educação à prática social – responsável pela produção (e reprodução) das ideias, valores, saberes e culturas. E por assim ser, percebemos uma preocupação com a relação teoria X prática e a interdependência entre elas. Está claro, a partir da elaboração das metas e estratégias do primeiro macrocampo, que há uma orientação para além da transmissão de conhecimento, voltada principalmente para a sua compreensão e organização.

A primeira formação continuada para os professores teve essa questão como central. A discussão da relação entre a teoria e a prática marcou a implantação do programa na escola, e os professores se organizaram para a elaboração do planejamento, tendo como base o PRC. As reuniões pedagógicas ou de planejamento, previstas nos DOs, passaram a ser palco para as discussões e estavam incluídas nos horários de

trabalho dos professores, estes sendo, inclusive, remunerados, e tinham como ponto de partida os macrocampos dispostos. A questão da integração curricular, tratada como questão central na reestruturação do currículo, também foi tema dessa formação e das discussões que se estenderam em torno do tema.

Se a palavra currículo provém de *Scurrer*, e por isso nos propõe a pensar num caminho, numa pista de corrida (GOODSON, 2008), pensar na sua articulação ou na sua integração – como propõe o ProEMI – requer, ainda, maior discernimento teórico, já que pensar o currículo sob essa ótica significa reconhecer a sua expressividade em uma sociedade com múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagens, sendo necessário romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado, que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade. (SACRISTÁN, 1998).

Pensar e atuar com um currículo integrado, exige mais do que uma organização interdisciplinar, ou a própria articulação dos conhecimentos, pois a

Integração curricular é um *design* de currículo relacionado ao incremento de possibilidades de integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e temas significativos, colaborativamente identificados por educadores e jovens, sem considerar os limites entre as disciplinas escolares. Na integração curricular, os temas centrais provêm da vida prática e da experiência. (BEANE, 2003, p. 39).

Com base no autor, entendemos que esse exercício, da integração curricular foi realizado pela equipe quando organizou o macrocampo da Iniciação Científica e Pesquisa. A questão da integração pode ser percebida quando analisamos a organização e a proposta de ações contidas nesse macrocampo, já que elas ultrapassavam a hierarquização das disciplinas, estando voltadas a uma preocupação com a realidade vivenciada.

A composição deste macrocampo, que além do Acompanhamento Pedagógico era obrigatório, nos apontou algumas questões que merecem destaque: estava centrado na realidade vivenciada, trazia o envolvimento dos alunos na produção do conhecimento e tinha como fundamento a pesquisa e o trabalho. O fragmento do PRC ilustra esta questão:

Quadro 05: Fragmentos do PRC

Macrocampo: Iniciação Científica e Pesquisa		Disciplinas envolvidas
Meta 1: Organizar um grupo de estudos interdisciplinar sobre as características do rio Itajaí-Açu.	Meta 2: Propor ações e parcerias entre a escola e a comunidade, e que envolvam o monitoramento do rio.	Biologia Química Matemática Filosofia Língua Portuguesa
Estratégias: Identificar as principais características do rio. Analisar a relação estabelecida pela comunidade com a natureza. Entender as consequências dessa relação, atentando, inclusive, para as áreas e pessoas atingidas com as enchentes.	Estratégias: Organizar ações de conscientização sobre a poluição do rio. Promover eventos de criação ou manutenção da mata ciliar. Estender, por meio do Projeto “Parlamentar mirim”, as reivindicações da comunidade aos órgãos competentes.	

Fonte: PRC, 2017.

Com base nesse fragmento podemos perceber que a organização do currículo vem se conjugando a partir das novas orientações. A proposta de um EM que tenha como base o interdisciplinaridade, seguindo os propósitos das DCNEM, ganha espaço nesta formatação de currículo. A consolidação e efetivação do ProEMI, como proposta articulada e de integração curricular, pode ser vista a partir das ações – embora ainda na condição de proposta – previstas para os alunos do EM. A preocupação com a realidade vivenciada pelos alunos torna-se a questão central e define as ações a serem realizadas. O grupo, ao decidir sobre esta temática, levou em conta o histórico de enchentes e alagamentos que o rio que corta a comunidade tem imprimido na história da comunidade, dos alunos e da própria escola.

Desta ação, destacamos, ainda, o espaço para que os alunos sejam ouvidos, que suas vivências sejam reconhecidas e que eles participem, de fato, do debate, com dúvidas, contribuições e questionamento, já que essa é uma orientação e uma característica do ProEMI, que propõe reconhecer os jovens e suas identidades juvenis como protagonistas na construção dos conhecimentos socialmente desenvolvidos:

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

Esse movimento pode ser configurado como propiciador de autonomia para a comunidade escolar, sobretudo ao proporcionar a organização do currículo.

Do mesmo modo, essas questões propostas tendem a promover a interdisciplinaridade, já que um trabalho dessa extensão necessita de envolvimento e participação de muitas pessoas e a participação de professores de diferentes disciplinas. Contudo, cabe reforçar o que já foi dito por Jakimiu (2014), que a organização do currículo a que se propõem todas as orientações do ProEMI não abordam apenas uma transposição de disciplinas para as áreas de conhecimento ou para os macrocampos. Ou, ainda, a contrariedade da organização curricular por disciplinas. A discussão em torno do currículo, ou melhor, da sua organização, propõe um olhar mais crítico:

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

Nessa perspectiva, as relações que compõem o currículo do ProEMI não hierarquizam os [...] conhecimentos nem os respectivos “campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições” (RAMOS, 2011, p.776). Com relação a essa problematização, destacamos o macrocampo da Cultura e Arte, que tem como Meta a produção artística teatral. Com o envolvimento das disciplinas de arte, língua portuguesa, biologia e inglês, as estratégias elencadas são: discutir a temática central do macrocampo, intitulada “Eu amo o Rio” e, a partir das ações propostas no

macrocampo da Iniciação Científica e Pesquisa, desenvolver peças teatrais com produção, roteirização e elaboração de cenários e figurinos de acordo com as discussões e ações desenvolvidas pelos próprios alunos.

Considerando essas necessidades e reconhecendo a realidade vivenciada na escola, podemos afirmar que a integração curricular pode ser compreendida, nas palavras de Ciavatta (2005), como um movimento de completude, de compreensão das partes, de totalidade social, sendo que é a partir das múltiplas mediações históricas que se concretizam os processos educativos. Essa proposta é também definida pelos DOs (2013), que enfatizam o fato de o PRC precisar atender às necessidades e demandas dos jovens estudantes e se adequar às especificidades que caracterizam a identidade da escola.

Com base nas questões observadas, percebemos que a elaboração do documento norteador do ProEMI – o PRC – na escola observada, seguiu as orientações dos DOs, no que tange a sua organização. Outrossim, conforme a Figura 04, é possível perceber que a organização desse documento seguiu as orientações propostas na resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que, ao definir as diretrizes para o EM, em seu Artigo 13, deixa explícita uma orientação para as instituições escolares; que estas devem seguir uma proposta curricular fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação que priorizem a formação humana integral.

Outra questão que vai ao encontro do movimento que estrutura a definição das estratégias propostas no PRC –, tanto administrativas quanto pedagógicas, faz referência ao diagnóstico da realidade da Unidade Escolar, de modo que toda a equipe (professores, alunos, pais) estivessem envolvida na sua formulação, levando em consideração o contexto da escola, suas potencialidades, possibilidades, interesses e necessidades, fato esse impresso no PRC da escola em questão, presente, inclusive, no PPP dela mesma. Uma vez que foram consideradas as expectativas dos alunos – os maiores interessados nesse processo –, já que “compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos” (BRASIL, 2014, p. 4), conforme explícito no DO 2014.

Essa condição pode ser percebida durante nossa observação na escola que nos serviu de palco, uma vez que o PPP da referida escola foi reestruturado em função da implantação do programa, pois, conforme anuncia Corrêa (2015), esse movimento

somente é possível por meio das discussões e reuniões que envolvam toda a comunidade escolar, equipe administrativa, pedagógica, pais e alunos.

Percebemos, contudo, que a partir tanto da elaboração do diagnóstico, quanto da reestruturação do PPP, mudanças significativas aconteceram no ambiente estudado, a exemplo: a organização administrativo/financeira, também contemplada neste documento, garantiu as ações pensadas pela comunidade e inseridas no referido projeto, por meio de verbas que possibilitaram ou auxiliaram sua concretização, como a aquisição de materiais, instrumentos tecnológicos e educativos, para a formação de professores e outras ações que podem ser beneficiadas por essa dinâmica. Ainda como exemplo dessas ações, observamos que o material adquirido para utilização dos alunos do ProEMI foi garantido com os recursos advindos dessa estrutura proposta no PRC.

Isso só foi possível porque para a viabilização do PRC, como mostra a Figura 13, o plano de ação deve ser preenchido em um formulário que se encontra *on-line*, no portal do MEC, interligado ao Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle – SIMEC. A escola, ao receber uma chave de entrada pode acessar e preencher as informações necessárias, gerando um cadastro. Após essa etapa de diagnóstico, o sistema apresenta os macrocampos, que devem ser preenchidos com os objetivos, ações e itens financiáveis, de acordo com as ações propostas pelas escolas, tendo como foco a promoção de melhorias.

O próprio OC exibiu-nos, orgulhoso, uma grande quantidade de jogos pedagógicos adquiridos com o financiamento proposto ao ProEMI, seguindo a necessidade da organização curricular proposta pela equipe. Os materiais bibliográfico e esportivo também faziam parte desse acervo.

Todo esse material foi adquirido com a verba destinada para o ProEMI. Nós fizemos o planejamento, de acordo com as ações do PRC, daí recebemos o dinheiro e aplicamos de acordo com o planejamento e com a necessidade. Foi um impacto bem favorável para a escola e para os alunos que chegavam, pois tivemos realmente bastante investimento. (OC).

Analisando o PRC, percebemos que as ações de compra dos materiais foram estabelecidas no macrocampo Cultura corporal e Linguagens, respectivamente. Da mesma forma, ouvimos relatos de outras ações que foram realizadas no educandário, como a formação de professores, igualmente prevista e proposta no macrocampo Acompanhamento pedagógico.

Diante do exposto, entendemos que o PRC, enquanto instrumento organizado pela comunidade e norteador da prática pedagógica, foi essencial, inclusive, na organização administrativa e financeira do ProEMI na escola em questão.

3.2.1. O currículo em ação: o contexto da realização

Atentando para as indicações de organização do ProEMI, seguimos nossa observação com a intenção de perceber como, na prática, é organizado o currículo e colocadas em uso essas ações previstas e contempladas no PRC:

Hoje estou assistindo a aula de geografia. A professora está trabalhando com o livro didático e enfatizando as atividades propostas pelo livro, pois está preocupada com o simulado do ENEM. Ao explicar a matéria no quadro, a professora insiste na importância do conteúdo, bem como a grande probabilidade de que esse conteúdo esteja presente na prova. Os alunos realizam atividades de interpretação de um texto intitulado: Biomas e formações vegetais: a influência dos fenômenos climáticos. (Observação, 05/10/2016).

Conforme relato coletado durante a observação, percebemos, ao acompanharmos algumas das aulas, que a professora estava bastante preocupada com a realização do simulado – atividade que faz parte do calendário escolar –, tendo dedicado uma semana inteira de avaliações de todas as disciplinas, reduzindo-as a uma prova aplicada aos alunos dos segundos e terceiros anos do EM, para, nas palavras da professora, “identificar quais alunos estão aptos a *encarar* o vestibular e o ENEM” (PP). (Grifos nossos).

Especialmente nessa aula de geografia nos chamou a atenção para o assunto discutido. A professora não fez nenhuma menção às vivências ou experiências dos alunos referente ao tema. É interessante este fato, haja vista haver no PRC da escola, conforme mostra o Quadro 5, uma preocupação com essas questões ambientais, já que a escola e a comunidade são constantemente atingidas com enchentes resultantes de cheias do rio que corre junto à comunidade. É curioso, portanto, que a dinâmica adotada pela professora está afastada da proposta curricular defendida pelo ProEMI,

contrariando a proposta de formação integral do sujeito, a professora direciona sua aula às questões que respondem à outros interesses.

A mesma motivação foi percebida enquanto acompanhávamos as aulas do professor de Física. Os alunos trabalhavam em grupo, na resolução de atividades e questões relativas ao conteúdo estabelecido pelo professor, que relatou se encontrar empenhado em “*transformar os números da disciplina de Física*” (PF) que, segundo ele, sempre foram muito baixos naquela escola.

Na busca por entender esse movimento pelo qual a escola estava passando, que anunciava a “preparação” dos alunos, bem como a adaptação da escola – dos espaços e dos tempos, conforme observado nos cartazes espalhados pela escola, com recados aos alunos sobre o “Dia D”, fazendo referência ao simulado que aconteceria, bem como organização das turmas e dos professores que fariam parte do evento, questionamos o OC sobre essa dinâmica:

Essa é uma atividade que está prevista no nosso PPP e já faz parte do calendário escolar há muitos anos. Os alunos esperam ansiosos por este acontecimento que envolve as turmas do EM. Nós trabalhamos um bimestre inteiro voltado a isso, os professores formulam as questões com base no ENEM, e a aplicação do simulado é organizada pela equipe gestora. Enfim, é um trabalho muito árduo, que envolve aplicação, correção e tabulação destes dados. (OC).

Conforme o relato do OC, percebemos o grande envolvimento da escola com a atividade prevista. No contexto do ProEMI, não foi diferente. As turmas estavam envolvidas com as atividades propostas pelos professores, que tinham como base a resolução de problemas e execução de exercícios presentes no livro didático, buscando a preparação para o “Dia D”. Vejamos:

Hoje acompanhei a reunião do planejamento pedagógico do ProEMI. O assunto em questão era a infração cometida por três alunos que frequentavam o segundo ano, bem como a decisão de punição para os alunos, que, segundo a discussão, eram reincidentes. Ainda na pauta, alguns recados administrativos e, finalmente, a questão pedagógica. Questão esta que tinha como centralidade o simulado – chamado de “Dia D”. (Observação, 29/09/2016).

A organização desse simulado, conforme observamos, movimentou a comunidade escolar por alguns dias e tinha relação com uma atividade prevista no PPP e no calendário escolar. Professores e alunos estavam mobilizados em função dessa

atividade. Porém nos faltava, ainda, entender qual a relação estabelecida com o PRC, ao menos quando pensamos no contexto do PProEMI, uma vez que esse documento, conforme discutido no Capítulo II, deveria ser um instrumento na organização do currículo e da prática pedagógica.

O que percebemos, contudo, foi que aquelas ações propostas para o ProEMI, problematizadas a partir dos eixos estruturantes da formação integral, não faziam parte do cotidiano escolar. O documento viabilizado pelo grupo não orientava a prática desenvolvida nas aulas, pois em momento algum acompanhamos as ações propostas e, tampouco, vimos algum resultado dessas proposições.

Outra questão evidente durante as observações, é o fato da utilização do livro didático. Percebeu-se que os professores utilizavam esse material como um recurso único durante as aulas – tanto para o planejamento, quanto para a realização das aulas. Diferente do que orienta a política de utilização do Livro Didático – que propõe a utilização do livro como um instrumento de orientação para o trabalho docente (BRASIL, 2011(b)), o livro didático era utilizado como organizador da prática e representava a seleção de conteúdos.

O nosso planejamento é feito em cima do livro didático. Não tem como fugir, pois ele vem para a escola e temos que trabalhar aqueles conceitos organizados para as turmas (...) e também tem os exercícios já preparados a partir dos conteúdos. Está previsto no nosso PPP essa utilização do livro didático. Não temos autonomia para decidir isso. (OC).

A fala do profissional traz algumas considerações importantes que corroboram com nossas observações. Percebemos que a prática destes professores vai de encontro à necessidade de adaptação da nova realidade vivida pela sociedade contemporânea, quando “os livros – não apenas os didáticos – saíram do centro das atenções dos estudantes e estão dando espaço a outras formas de comunicação e divulgação do conhecimento, como os meios eletrônicos e a internet, por exemplo.” (ROSA, MOHR, 2016). A exclusividade do livro didático para a seleção dos conteúdos, conforme observado, não contribui para a prática da interdisciplinaridade, tampouco para a formação integral do sujeito. Questão essa que vai ao encontro da tese defendida de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática. Nossa observação, contudo, não tem a intenção de propor a não utilização do livro, em especial o didático. Embasados nos

autores supracitados, entendemos que as mudanças ocorridas na sociedade devem ser consideradas, já que para Sacristán (2000), a ampliação da escolaridade expandiu a concepção de conteúdos, de currículo, englobando as finalidades da escolaridade e as aprendizagens que os alunos obtêm da escolarização. Portanto, considerar estas questões, deveria ser indispensável ao organizar a prática e elaborar o planejamento para as turmas do ProEMI.

Entretanto, o que percebemos e trazemos para a discussão, é que a exclusividade que os professores deram ao material, como sendo um caminho único de aprendizagem, desconsiderando, portanto, outras possibilidades e formatações para os conteúdos, não condiz com as propostas do ProEMI, especialmente aquelas voltadas a organização curricular de acordo com os desejos e necessidades da comunidade escolar, representando os principais interesses.

Algumas questões observadas contribuem para essa discussão:

A primeira aula da manhã, no terceiro ano. Aula de Química:

O professor entra na sala e cumprimenta os alunos. Aguarda a entrada de alguns alunos que estavam no corredor... fecha a porta. Organiza seu material e faz a chamada.

P: Vamos continuar nos exercícios. Ficou alguma coisa da aula passada para correção?

A: Aula passada não tivemos, foi feriado.

P: Tá, que seja... da semana passada, então. Já corrigimos tudo ou ficou algum?

A: Tudo corrigido.

P: Ok, então vou passar mais esses para vocês.

E o professor passa os exercícios no quadro, dá exemplos de exercícios – todos voltados ao conteúdo de Termoquímica. (Observação, 10/10/2016).

Para afirmar que essa prática é recorrente, trazemos outra passagem derivada das observações:

Depois do ritual inicial que compreendeu a chegada da professora na sala de aula, a organização de seu material, a chamada nominal dos alunos e uma breve conversa informal, a professora de Português inicia a aula no segundo ano:

P: Abram o livro na página 103. Alguém sem livro?

Alguns sons me fazem acreditar que a professora entendeu que todos os alunos tenham o livro, embora a resposta não seja clara...

P: Continuando o capítulo 6, vamos terminar a interpretação desse texto. Pode fazer no caderno as questões 1, 2, 3 e 6. As outras não precisa. Também não precisa copiar as perguntas, só as respostas.

...Os alunos continuam trabalhando com as questões sobre figuras de linguagem, com um texto literário.

Os alunos continuam focados na atividade. Algumas conversas paralelas são alvo de crítica por parte da professora, mas nada que atrapalhe a aula. De repente, o sinal anuncia o fim da aula.

P: Terminem em casa e tragam pronto para corrigirmos na próxima aula. (Observação, 10/10/2016).

Como visto, é possível perceber que os professores abandonaram ou ignoraram as propostas do PRC – organizada por eles quando da implementação do programa na escola e continuaram com sua prática anterior. Vale destacar, contudo, que ao tecer essas afirmações, temos claro que há um caminho entre o currículo proposto e o currículo real, e é possível que este seja modificado/reestruturado. Pois,

O professor, ao adotar uma nova ideia, a faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, porque nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e forma de perceber as demandas dos alunos e da nova situação (SACRISTÁN, 2000, p. 175).

Nossa constatação, nesse sentido, ao apontar a desarticulação entre os elementos propostos e a ação realizada, não descaracteriza essa possibilidade de mudança ou reestruturação do currículo, discutida e conceituada, inclusive, por vários autores (PACHECO, 2007; SACRISTÁN, 2000; SILVA; 1999). Pelo contrário. Aceitamos e problematizamos essa questão. Perceber o currículo como processo nos ajuda a entender esse movimento identificado na escola que nos serviu de palco para as observações, uma vez que o conteúdo da prática envolve um movimento complexo de interações, modificações e transformações que fazem transparecer uma série de concepções e de valores, intrínsecos a vivência/ formação/experiência do professor.

O professor, enquanto determinante dessa prática, tem o poder de enriquecer (ou não) o currículo, de modificar e fortalecer a identidade prescritiva do currículo, pois cada um atribui significado de modo diferenciado, propondo ações e reações para a realidade vivenciada (PACHECO, 2010). Assim, ainda que as escolas tenham o mesmo currículo prescrito, as nuances da prática nunca serão as mesmas; as características do espaço físico, da relação professor e alunos e outras questões serão determinantes e decisivas para estabelecer algumas particularidades.

No caso aqui discutido, percebemos que o currículo proposto ou a organização curricular norteadora para a prática foi desconsiderada pelos professores, resultando

numa outra proposta, diferente da inicial e afastada dos indicadores que representava a identidade do ProEMI. E quanto a essa questão, apoiamo-nos na fala em destaque para entender esse movimento:

Olha, optei em deixar o projeto que estava registrado no PRC de lado pois são muitos conteúdos que tenho para trabalhar. Daí combinamos com os colegas que estas disciplinas pesadas, ficam fora do projeto porque temos muito conteúdo e as cobranças com os alunos são maiores. [...] Daí decidimos que as outras matérias podem tomar a frente do projeto do ProEMI. (PF).

O que vemos a partir desta “divisão do trabalho” e organização das aulas é mais uma preocupação com os índices das avaliações, a partir dos quais os professores organizam sua prática e atuam em prol de resultados satisfatórios. Nos estudos de Ball (2014) e de Guimarães e Morgado (2016), o currículo é moldado, é conformado às exigências dos testes estandardizados utilizados para a avaliação final da educação básica.

Diante dessa questão, que denuncia uma organização totalmente diferente daquela prevista para um programa com as características do ProEMI, tecemos algumas questões que merecem nossa atenção: a primeira tem relação com a visão reducionista que as escolas (equipe gestora e professores) têm sobre os objetivos do programa; a segunda, com a dificuldade dos professores e gestores em lidar com a inovação; e, a terceira, de comum acordo com as anteriores, mostra-nos que os professores não conseguem minimizar a característica dual do EM, presente por séculos até os dias atuais.

Quando nos referimos à visão reducionista que as escolas têm sobre o programa, nos referimos ao fato de que as ações a serem desenvolvidas para as turmas de tempo integral foram minimizadas, colocadas em segundo plano e substituindo as ações programadas por outras, sem planejamento ou discussão referentes aos objetivos do programa. Como se a estrutura do programa servisse como um complemento ao currículo estabelecido e praticado pela escola. Nos parece, portanto, que desenvolver a prática proposta pelo ProEMI é encarado como um trabalho a mais, um complemento. Essa dissociação entre a prática desenvolvida no cotidiano e as demais orientações curriculares também foi evidenciadas nas discussões realizadas por Jakimiu (2016). Em seu estudo, a autora afirma que o programa é entendido como algo separado do EM.

“Os atores escolares acreditam que são “projetos” isolados, realizados por outro professor em determinada disciplina, em um único evento”. (p. 112).

Do mesmo modo, Alcântara (2015, p. 123) aponta que a relação entre os atores envolvidos e o discurso oficial tem sido um tanto problemática. Em seus achados, a autora destaca que “as escolas demonstram não ter a clara compreensão dos objetivos do programa”, questão que reflete negativamente na operacionalização do programa. Isso porque as escolas não compreendem que o discurso oficial, aquele que orienta a formulação do PRC, “idealiza que as ações decorram e estejam associadas ao novo currículo posto em ação na escola, de caráter inovador, menos fragmentado e hierarquizado”.

No ínterim dessa discussão, percebemos a dificuldade em lidar com o novo. Na prática observamos que os professores ainda estão atrelado a velhos paradigmas; como já ressaltado, à questão do vestibular ou do ENEM. Vê-se, claramente, uma preocupação com a questão da avaliação, dos números. Esse enfoque dado a um Simulado – evento organizado pela escola – que tem como finalidade a classificação ou um “treinamento “dos educandos para a avaliação final, nos ajuda a entender que, ainda que se reconheça a importância da proximidade com os discursos do ProEMI, poucos elementos apontam a sua efetivação. O novo, o diferente, não foi evidenciado nessa prática.

Os eixos de trabalho, tecnologia, ciência e cultura, centralizadores e constitutivos do EM – enquanto proposta de formação integral, utilizados como um meio para promover diversificações em suas organizações curriculares de acordo com seus contextos – foram esquecidos. As características históricas da dualidade do ensino propedêutico e profissional, superadas a partir do discurso das DCNEM, ganham materialidade na prática observada, contrariando, portanto, as orientações e propostas do ProEMI.

A partir dessa constatação, nos pautamos nos estudos de Ball (2005), para afirmar que, no contexto da prática, as políticas educacionais não são apenas implementadas, mas também recriadas, levando-se em consideração as histórias, experiências, valores e interesses dos sujeitos que as implementam. Em se tratando do ProEMI, percebemos esse distanciamento entre o discurso oficial e a prática realizada. Principalmente se considerarmos que o discurso elaborado e explicitado por meio do PRC nos propõe um trabalho voltado para a articulação dos saberes, uma integração dos

conhecimentos; contudo, na prática, a hierarquização e a fragmentação das disciplinas influenciam os caminhos percorridos.

3.3. Ampliação do tempo e modificação do espaço: a favor ou em favor do currículo?

Discutir “tempo e espaço”, no âmbito da educação, nem sempre é tarefa fácil. Principalmente, se defendermos a ideia de que esses conceitos, mesmo que sob diferentes enfoques (seja de historiadores, geógrafos, filósofos, físicos, etc.), podem ser considerados como construções sociais e históricas, e, a partir daí, responsabilidade da atividade humana. Se assim entendido, essas ações humanas, no contexto da educação, baseadas na lógica mecanicista de mundo, permitem que o tempo e o espaço sofram, a partir da ação humana, total interferência e, conseqüentemente, controle.

As perspectivas lineares, presentes historicamente no contexto escolar, clarificam essas experiências que objetivam “organizar” o tempo e o espaço e, assim, institucionalizar o ambiente escolar, sobretudo porque as ações humanas são impregnadas de interesses. Os percursos formativos, as etapas anuais, a carga horária, as aulas fragmentadas, marcadas pela influência do tempo, são algumas destas características presentes e responsáveis pela organização da rotina escolar, que seguem com a intenção de tornar a escola uma instituição que tenha como base, os tempos e espaços padronizados.

No entanto, a proposta do ProEMI, voltada às mudanças na organização do ensino, propõe, para o EM, “a ampliação do tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 13), a fim de construir uma nova identidade para o EM. Diante desta questão, passamos a discutir a organização dos tempos e espaços na escola que nos serve de palco para as observações. Nossa discussão, ao considerar as propostas e ações voltadas à ampliação do tempo de permanência dos alunos, objetiva entender como essa dinâmica é desenvolvida e como contribui para as transformações nos espaços escolares, desconsiderando, sobretudo, o contexto do ProEMI.

3.3.1. A (re)organização ou a adaptação curricular?

As primeiras experiências com a educação em tempo integral no Brasil tiveram sua origem a partir de modelos de escolas idealizados por Anísio Teixeira. Ele, fiel representante do movimento escolanovismo, “inspirado na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey” (CASTRO, LOPES, 2011), colocou em prática, nas décadas de 1940 e 1950, sua ideia de articular a educação com a vida por meio de experiências que ofereciam, no espaço escolar, questões que iam além da prática do ensino e aprendizagem. As características assistencialistas das escolas com esse objetivo perpassavam a finalidade única da educação pois, em consonância com esta, privilegiavam as questões de atendimento médico, dentário e, em alguns casos, esse espaço ainda servia de moradia para a população de crianças órfãs. Para essas autoras, esse modelo de escola estava mais preocupado em compensar as deficiências sociais – de modo a dividir com a escola a responsabilidade da educação familiar, bem como suprimir as necessidades básicas daqueles que estavam desassistidos socialmente –, do que necessariamente priorizar um projeto educacional.

A partir dessas experiências, principalmente depois do período ditatorial, com a efetivação e organização do contexto educacional por conta das unidades federativas, outras experiências tomaram forma e foram se estruturando em diversas partes do país, ainda, pautados nos ideais de Anísio Teixeira – e atendendo aos diferentes interesses e necessidades particulares de cada região.

Com a criação e organização das escolas em tempo estendido, estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná marcaram o alargamento desse modelo no país, sobretudo no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Para Castro e Lopes (2011), embora criados em circunstâncias diferenciadas, esses modelos de escolas com ampliação do tempo tinham os mesmos propósitos: ser uma escola compensatória, que tem a partir da ampliação da jornada, entre outros argumentos, a intencionalidade de afastar as crianças dos riscos das ruas.

Com base nessa afirmação, trazemos, como exemplo da atualidade, o maior programa de educação com jornada ampliada: o Programa Mais Educação – PME, lançado pelo governo federal, com a intenção de modificar a estrutura das escolas e “oferecer um regime escolar diferenciado para os alunos ‘mais necessitados’” (CAVALIERI, 2014, p. 1212). Essa tendência, segundo a autora, ao ser colocada em prática, passou a responder a uma demanda organizacional e a uma mudança na estrutura das escolas e, portanto, na educação. Contudo, esse modelo impulsionou as

discussões a respeito da temática, sobretudo quando, efetivamente, propôs materialidade para as questões impressas na LDB de 1996 (MOLL, 2014).

Considerando essas questões, de acordo com Santos (2009) houve uma crescente demanda de programas em escolas vinculadas às esferas municipais e estaduais, a partir da promulgação dessa lei. Quando efetivados os Artigos 34 e 87, que permitem a ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental, muitos programas passaram a ser concretizados e mantiveram, ainda, as mesmas características desde a sua origem:

Em sua maioria, as propostas de ampliação da jornada escolar estão sendo executadas em locais de baixa renda, com a intenção de atender às populações chamadas carentes e propiciar atividades aos alunos no momento em que seus pais ou responsáveis buscam o sustento do lar. (SANTOS, 2009, p. 39).

O que se tem visto, é que essas apostas para a solução dos problemas sociais, por meio da ampliação do tempo na escola, têm percorrido, legalmente, um caminho para a sua efetivação. Para Cavalieri (2014, p. 1212), a escola de tempo integral tem “caminhado para o seu estabelecimento como direito universal”; prova disso é a ampliação dessa proposta para toda a Educação Básica, que, na visão da autora, deve-se ao fato do financiamento, por meio da Lei do Fundeb, em 2007, e da formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Amparados nessa condição, a educação em tempo integral chega ao EM. Com características voltadas para a preparação profissional, por meio dos cursos profissionalizantes, essas experiências se proliferaram no país. Contudo, foi a partir da implantação do ProEMI, que a prática da educação em tempo integral, distante das preocupações de Anísio Teixeira, se corporificaram no EM, sobretudo ao buscarem a qualidade na educação (BRASIL, 2009(c), p. 12), aumentando os índices, garantindo a permanência dos alunos no ambiente escolar através das linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam essas preocupações.

Nesse sentido, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende. (BRASIL, 2009(c), p. 05).

Sabendo que uma das características mais marcantes do ProEMI, além do foco na organização do currículo, é o aumento da carga horária para os alunos que

frequentam o EM, cabe questionar: como está organizado esse tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar?

A primeira proposição, expressa nos documentos orientadores, expõe a questão do tempo, ou seja, da sua ampliação, como condição essencial para o desenvolvimento do programa: “Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa”. Em nossas observações, percebemos que os alunos que frequentam esse programa permanecem na escola em período integral três dias da semana: nas segundas, terças e quartas-feiras. As 2400 horas, garantidas legalmente para a conclusão do EM, divididas nos três anos, são consideradas e efetivadas, porém ampliadas, conforme as particularidades do programa.

É possível perceber que as aulas que compõem o currículo normal estão articuladas com aquelas oferecidas em forma de oficinas (como chamam os profissionais da escola) ou atividades complementares (como denominam os documentos oficiais), vinculadas ao esporte e à cultura. Essa mescla das atividades integra o currículo, com a parte comum e a diversificada, intercalando-as. Contudo, percebemos, em nossas observações, principalmente por meio das falas dos OL e OC, que essa “mescla” entre as atividades diversificadas e as aulas que compõem o currículo oficial só se concretizou na escola, pois os profissionais estavam à procura de responder um problema identificado na implantação do Programa, conforme tratado no Capítulo II. As dificuldades em manter os alunos na escola em tempo integral influenciaram na organização desse horário e disposição das aulas. As questões percebidas durante as observações contribuem para a discussão:

Percebo através de conversas informais, que quando o programa foi implementado os professores tiveram alguns problemas e foram tentando se adaptar... o mais citado tem relação com as oficinas, pois eram no contraturno, então, segundo os professores, os alunos não queriam ficar na escola, pois já tinham aula de manhã e queriam ir pra casa a tarde. (Observação, 20/10/2016).

Como visto, as dificuldades encontradas pela equipe, quando o programa foi implementado na escola, tem relação com a adaptação do aluno às mudanças nos tempos escolares, haja vista que os alunos não consideravam “tempo de aula” as atividades diferenciadas propostas pelo programa, o que resultava na sua falta de

participação. Portanto, a explicação para reunir essas aulas diversificadas ao currículo de base comum, como explícito na organização do horário, assumia uma condição de manter o aluno na escola. Dessa forma, este era obrigada a ficar nela, pois tinha disciplinas no período contrário também – o que demonstra que a escola criou mecanismos a partir da organização do currículo, especialmente dos tempos, para “manter” o aluno no espaço escolar.

Entre as concepções de educação em tempo integral, defendidas por Cavalieri (2014), encontramos uma que poderia dar subsídio a essa prática: a visão autoritária, em que a escola “prende” o aluno e ocupa seu tempo livre. Essa ideia, embora não explícita, e não registrada em nenhum dos documentos da escola, fica clara a partir das ações realizadas na escola; inclusive, se denuncia a partir da própria organização da escola: uma série de ações desconectadas entre si, padronizadas, com horário fixo e espaços delimitados.

Durante as observações percebemos um distanciamento das orientações dos documentos que norteavam o ProEMI, já que os

... os alunos do ProEMI parecem que nem são alunos da escola, mas do programa... parece estranho... mas eles têm um orientador específico, um uniforme diferente dos outros alunos, salas de aula num bloco separado, usam materiais diferentes... enfim, me parece que há muros – invisíveis – mas que estão por todas as partes. (Observação, 16/09/2016).

Esses muros, percebidos por nós durante as observações, trazem à baila a questão do espaço físico; compreender como eles são ocupados pelos alunos do programa tornou-se importante, haja vista estarmos discutindo, sob a mesma óptica, a organização do tempo escolar. Contudo, cabe questionar: o que entendemos por espaço e tempo dentro do ambiente escolar, sobretudo na realidade do ProEMI?

Sem a intenção de discutir tais questões, já categorizadas e largamente debatidas por estudiosos da área, sabemos, baseados nos estudos de Escolano (2001), que a organização do ambiente reflete a concepção que se tem de educação escolar. Por isso, percebemos, a partir da organização e distribuição do espaço, algumas particularidades da escola e do programa:

A primeira questão diz respeito à organização dos alunos nos espaços de sala de aulas. Em nenhuma delas, durante todo o tempo que compreendeu nossas observações, percebemos variações, tanto na forma quanto na disposição dos alunos. Vimos que os

alunos, durante as aulas, permaneciam na mesma posição, enfileirados, realizando suas atividades individualmente.

Não foi difícil perceber que os educandos que fazem parte do ProEMI realizam atividades (de acordo com a organização didática dos professores) como seus colegas, normalmente dentro dos espaços de sala de aula. Existem, nas ações dos professores que atuam com as turmas do ProEMI, evidências de que o trabalho realizado com suas turmas não difere daquele realizado com as outras turmas do EM na escola. O relato do professor de Física deixou bem claro essa questão: *“a mesma aula dada para o EM técnico e o EM normal eu dou no ProEMI, não tenho condições de planejar aulas diferentes. E no fim das contas é tudo EM”* (PF).

A partir dessa contribuição percebemos que não há uma preparação específica para os alunos que frequentam o ProEMI, embora orientado pelos documentos oficiais (ver Quadro 04). A organização dos tempos escolares é um problema enfrentado pelos professores e pela gestão da escola. E, como bem sabemos, baseados em Thiesen (2011), que as categorias tempo e espaço estão na base de qualquer organização curricular da escola e, por essa razão, constituem-se elementos essenciais na dinâmica que orienta as rotinas escolares. Por essa razão, em se tratando de um projeto dessa extensão, preocupado com as necessárias mudanças no contexto atual do EM, não caberia pensar na reformulação do tempo e dos espaços destas escolas?

Impulsionados por essas questões, nos focamos nas atividades que, baseadas nos documentos orientadores, vamos intitular de atividades complementares. Conforme já explícito quanto ao horário escolar, essas ações são oferecidas juntamente com as de outras disciplinas que compõem o currículo do EM. E, conforme nossas observações, são oferecidas num tempo regular de aula estipulado em 45 minutos, o que, em princípio, não difere em nada, quando comparado à organização das outras aulas. Essa questão foi percebida durante a observação:

Estou hoje, assistindo a aula de esporte. Na quadra, o professor de educação física (o mesmo que atua leciona essa disciplina para a turma), é o responsável pela aula de esporte, que, segundo consta no horário escolar, é intitulado de Vôlei. Há dois times jogando Vôlei, e, em esquema de rodízio, há outra equipe esperando a sua vez. Mas há, ainda, um outro grupo, que está sentado, conversando, mexendo no celular, ouvindo música... Ainda não os vi jogar. O sinal tocou e eu, curiosa, questionei aos alunos o porquê de não jogarem, e eles responderam, em coro: “não gostamos de vôlei, por isso ficamos mexendo no celular”. (Observação, 28/09/2016).

Diferente do que propõe o DO (2014), percebemos que essa organização não atende aos interesses e necessidades de todos os jovens que frequentam o ProEMI; principalmente se atentarmos à proposição que afirma a necessidade de garantir: “h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 20). Diante dessa orientação, como ficam os alunos que não se identificam com o esporte oferecido? É possível outra oferta de atividades? Há outra possibilidade?

Essa questão, ao ser analisada, torna-se um problema para a escola, o qual não pode ser negligenciado, pois os alunos ficaram por um tempo ocioso, sem realizar nenhuma atividade. Sobre essa questão, o OC colabora com nossa pesquisa, ao afirmar que *“Na verdade as aulas de teatro e esporte deveriam ser lecionadas por profissionais que se envolvessem com a temática, que tivessem prática e formação na área. Mas acontece que, por problemas de contratação, não temos esses profissionais.”* (OC).

Novamente voltamo-nos para os relatos do técnico da SED, no Capítulo II, que apontava grandes problemas estruturais no processo de implantação do programa, como o exemplo citado aqui, na contratação de professores e na organização da carga horária. Contudo, cabe questionar isso, uma vez que esses problemas foram citados e atribuídos ao processo de implantação, ou seja, no início do programa. Como agora, depois de quase sete anos de sua implementação, esses problemas ainda fazem parte da discussão? E ainda: como organizar os tempos para que todos os professores possam gozar do direito expresso na proposição: “k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (BRASIL, 2014, p.20).

Como visto, as questões de cunho administrativo interferem na própria organização da escola; na disposição das atividades cotidianas, pertencentes ao currículo comum, ou naquelas da parte diversificada que, segundo as DCNEM, devem fazer parte de um todo, e estarem articuladas. Defendendo a proposta, os documentos orientadores que permearam os processos de implantação do ProEMI, principalmente o documento de 2009, propõem essa reformulação dos tempos e espaços e deixam a cargo das instituições escolares a organização da rotina para as turmas que se concentram no programa. Os resultados encontrados por Figueiredo (2015) apontam a autonomia da escola como algo positivo e importante para essa reorganização. Na fala de Jakimiu,

O Programa prevê a organização de novos tempos e espaços, os quais se articulam com as novas demandas de inovação curricular suscitadas pelo ProEMI. Assim, os tempos e espaços, enquanto estruturas organizativas do novo currículo do Ensino Médio, são apresentados numa perspectiva plural com vistas a atender às demandas suscitadas pelos sujeitos e pelas novas práticas pedagógicas. (JAKIMIU, 2016, p. 66).

Em nossas observações, contudo, percebemos que não há nenhuma organização do tempo em que os alunos ficam na escola, como orientado pelos documentos legais. A não ser aquele marcado pelo horário escolar, com a disposição das aulas, sendo o único documento de propõe essa organização. Não temos indícios, assim como têm as autoras supracitadas, para afirmar que houve um movimento democrático, instituído pelo grupo, para a organização dos tempos e espaços para os alunos que frequentam o ProEMI. Nos parece, todavia, que não existem grandes diferenças nessa organização.

Sabemos, todavia, com base em Jakimiu (2016, p. 109), que o aumento do tempo do aluno na escola pode

[...] possibilitar que este vivencie conteúdos e informações que necessariamente com o Ensino Médio tradicional ele não teria contato, como por exemplo, atividades de iniciação científica, um maior acompanhamento pedagógico do aluno” perante os conteúdos de maior dificuldade, além do que, pode possibilitar que o processo ensino-aprendizagem possa ser construído mais próximo da realidade e interesse dos alunos, uma vez que passam a dialogar mais de perto com a equipe pedagógica.

Destacamos que, conforme orientações legais, deve haver organizado na escola um horário em que os professores possam estar disponíveis para atendimento aos alunos e aos pais que necessitarem estabelecer esses contatos presenciais. Contudo, como não conseguimos observar nenhuma movimentação nesse sentido, questionamos a respeito e fomos informados de que não há essa prática na escola por nós estudada.

Além desta, são muitas as questões que diferem da proposta do ProEMI. O caso da alimentação dos alunos é um deles:

O sinal tocou e o turno matutino se encerrou. Estou ansiosa para ver e participar do horário que, de fato, caracteriza o turno integral: o almoço. Os alunos chegam, vestem uma touca higiênica e se servem no buffet montado no refeitório. O cardápio é arroz, feijão e picadinho de carne, com farofa e saladas de tomate e alface. A fila se forma e os alunos se servem, um a um. Eu, com o prato pronto, sento numa mesa com alguns alunos e, enquanto fazemos a refeição, conversamos sobre a comida. (Observação, 11/10/2016).

Durante essa convivência os alunos relataram que gostam muito da comida oferecida pela escola; no entanto, reclamaram da pouca variação do cardápio que, apesar de ser preparado com acompanhamento de um profissional nutricionista, poucas vezes, segundo os alunos, é respeitado. No meio da conversa algo nos chama a atenção: são dois os alunos que não fazem a refeição, apenas participam do momento com o grupo e justificam: *“Hoje eu não comi porque não estou com fome”*. O outro acrescenta: *“Também né, professora, comer arroz e feijão às 9:30m, na hora do recreio, e meio dia de novo não dá, né?”*. A respeito da questão relatada pelo segundo aluno, chamamos atenção ao fato de que a merenda servida para os alunos que ficam em período integral é a mesma servida para os outros alunos. Por conta disso, os alunos são servidos, num mesmo dia, três vezes com a mesma refeição: no lanche da manhã, no almoço e no lanche da tarde.

A questão relatada pelos alunos e vivenciada durante as observações diz respeito às questões de infraestrutura física da escola, amplamente resguardadas nos documentos norteadores do ProEMI, que garantiam ambientes escolares com instalações adequadas ao pleno exercício de todas atividades necessárias. Contudo, o que se percebe é um ambiente em que a improvisação gerencia muitas das ações pensadas e realizadas no contexto escolar, no âmbito da educação em tempo integral. Essa mesma questão reflete outras; como no caso das refeições, percebemos que os espaços oferecidos aos alunos, durante o “tempo livre”, não correspondiam às reais necessidades deles.

Com base nessas observações, concordamos com Silva (2016), quando afirma que, em alguns casos, o programa é pouco compreendido pelos educadores escolares e que respondem apenas às necessidades expostas no seu aspecto formal.

Hoje é um dos dia em que os alunos ficam em tempo integral na escola. Depois de almoçar, estou ansiosa, esperando para ver qual será o encaminhamento: percebo que o OC dirige-se à quadra, com seu molho de chaves, e, ao abrir o portão, distribui algumas bolas. Aos poucos, os grupos vão se formando e tomando seus lugares. Alguns ficam jogando vôlei. Tem aqueles que gostam de jogar pingue-pongue. (Observação, 11/10/2016).

As imagens 04 e 05 exemplificam essas ações:

Imagem 04: alunos em atividade no período do almoço, jogando vôlei.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Imagem 05: alunos em atividade no período do almoço, no pingue pongue.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Contudo, na semana seguinte, pudemos constatar que, além dos grupos apresentados nas imagens 04 e 05, existem aqueles que não optam por nenhuma dessas atividades. Eles ficam, na verdade, sentados em seus pequenos grupos, segundo eles, *“Esperando o tempo passar para começar a primeira aula da tarde.”*

Imagem 06: Alunos esperando o início da aula, em rodas de conversa.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Imagem 07: Alunos esperando o início da aula.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Diante dessas imagens, em que muitos jovens estavam sentados, sem fazer nada, simplesmente esperando o tempo passar, nos questionamos: nenhuma ação de improviso, com base em Perrenoud¹¹ (1995) poderia ser colocada em prática pelo OC?

¹¹ Na teoria do autor, que tem como foco as situações de improvisação, o professor sem tempo de utilizar do raciocínio ou de modelos, coloca em prática o seu *habitus*, que é “formado por rotinas por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível.” (Perrenoud, 1995, p.108). Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe

Por que não são usados, nesses momentos, as salas e ambientes disponibilizados para as turmas de ProEMI, ou “equipamentos e mobiliários para multimídia; TV e DVD, filmadora, aparelho de som, computadores” (BRASIL, 2009(b), p. 28), como bem prometido no documento que trata da criação do programa, para esses jovens que não se enquadram nas opções oferecidas?

Quem nos responde é o OC:

[...]gerenciar este tempo livre com eles é muito complicado. Eles nunca estão felizes com nada, por isso eu criei um rodízio: cada dia eu ofereço duas coisas: uma atividade na quadra e uma na sala de convivência. Também não posso deixar muito livre pois eu sou sozinho para controlar eles neste intervalo. Como tenho que ficar de olho, eu organizo assim.

Diante da questão anunciada por esse profissional, e já percebida na observação do horário escolar, cuja preocupação está nas ações de controle dos alunos, no horário denominado por ele de “tempo livre”, cabe um outro olhar nessa discussão: para os alunos que não participam da organização desses tempos e espaços. E a questão da decisão coletiva e organização do PRC (BRASIL, 2014), porque os alunos não podem opinar, optar ou participar das decisões que dizem respeito aos seus interesses no ambiente escolar, contrariando as orientações legais, em que as decisões devem partir do coletivo? Sabemos que é importante esse espaço de “descanso” entre os períodos matutino e vespertino, sobretudo em se tratando de adolescentes. Mas reiteramos a necessidade de que os alunos organizem essas atividades e possam fazer uso da estrutura e dos diferentes ambientes que a escola dispõe. Porque esses alunos não podem usar outros ambientes? Porque não podem fazer uso de colchonetes?

Essas questões refletem negativamente sobre a organização do cotidiano. Pudemos perceber durante nossas observações que os alunos ficam entediados nesse período. Alguns moram nos arredores da escola e, mesmo assim, não podem ir para suas casas, pois é uma proibição da escola. O desconforto de alguns alunos é percebido por nós, durante as observações:

Hoje está chovendo... a quadra não pode ser usada, embora sendo coberta, há muitas goteiras. O que vejo são alunos sonolentos, entediados. As atividades de hoje são pingue-pongue no pátio coberto

sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto.

e assistir filme, *Jurassic World*, na sala de convivência. Curiosa, pergunto à alguns alunos o porquê de ser este o filme de hoje, e, a resposta, tão óbvia, vem: é o que tinha para hoje. (Observação, 30/09/2016).

O que percebemos, a partir dessas questões, é que o momento entre o turno matutino e vespertino, chamado de “tempo livre”, é concretizado, cotidianamente, sem nenhum planejamento ou organização, sendo marcado pela presença de um profissional que tem como função “vigiar” os alunos. Essas simples questões, quando analisadas a partir da extensão do tempo na escola, sob a implementação de um programa de nível nacional, como o ProEMI, tendo como foco central a organização do currículo do EM, nos permite problematizar: os espaços e os tempos escolares ampliados sob a perspectiva de inovar as questões pedagógicas, organizados pelos profissionais são gestados com qual finalidade? São pensados para garantir os interesses dos alunos que frequentam a escola, ou simplesmente seguem adaptando as questões legais às necessidades cotidianas, impostas pelo sistema?

A partir daí, afirmamos que as nossas observações não nos trazem respostas, mas novas inquietações:

Hoje caminhei para a ala esquerda da escola e conheci um outro ambiente, a sala de música. Um espaço bem interessante. Com a decoração do ambiente e a disposição do espaço me sinto empolgada e, reconheço, dá vontade de ouvir alguém tocando... mas o que vejo é uma sala vazia. De repente, minha identidade de pesquisadora questiona: todo esse espaço, todo esse material, e os alunos não tem aula de música. À quem interessa ter um ambiente assim? (Observação, 14/09/2016).

Essa questão foi considerada pelo OC que nos afirmou que havia uma sala vazia na escola e por isso resolveram estruturar este ambiente. E embora os instrumentos tenham sido adquiridos com a verba advindo da elaboração do PRC, não está previsto e nem tem previsão da oferta da aula de música, pois a escola não disponibiliza profissionais para este fim.

Imagem 09: Instrumentos musicais.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Outras questões, a partir dessas, puderam ser criadas: a implementação do ProEMI garantiu a (re)organização dos tempos e espaços vivenciados na escola? Propiciou um novo olhar para o EM, com tempos que priorizavam não só a permanência dos alunos, como também a aprendizagem com qualidade? A questão dos espaços foram pensados e reorganizados, atendendo à proposta inovadora do programa, a fim de contemplar aspectos imprescindíveis à formação integral?

É fato que os documentos e as orientações tendem a essa questão, entretanto, conforme discutido, percebemos que na realidade vivenciada pela escola as questões são outras: mais adaptação às exigências estabelecidas que propriamente reorganização dos espaços escolares para o atendimento dos interesses e necessidades dos alunos. Mais respostas às exigências legais que propriamente movimentos inovadores. Essas constatações nos aproximam da tese de que a proposta de inovação curricular do ProEMI não se configura integralmente no contexto da prática.

3.4. Os sujeitos do Ensino Médio

É fato que o ProEMI oferece, além da marca impressa sobre a organização curricular, uma preocupação voltada à juventude e à garantia da sua participação no

contexto escolar. Por esse motivo, depois de discutirmos as questões ligadas à organização de tempo e espaço, temos como proposta a discussão sobre os sujeitos do EM. A necessidade de destinar um tópico para essa temática é respondida pelas próprias propostas dos documentos do ProEMI, que tem como característica o diálogo com esses sujeitos e com os seus principais anseios – no que compreende tanto o ambiente escolar como a sua extensão, pois os sujeitos do EM são considerados elementos chave na organização do programa. Na visão de Grike (2016), esse é um grande diferencial do programa:

O ProEMI é um Programa que dialoga com os sujeitos e com os anseios destes sujeitos na escola. Assim, diferentemente dos demais programas educacionais, o ProEMI tem seu diferencial por considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio, aspecto até então não considerado. Nesta concepção, o sujeito aprendente assume a postura de copartícipe em seu processo de formação. (GRIKE, 2016, p. 45).

Nessa mesma linha a ideia de protagonismo juvenil é, também, incentivada pelas orientações legais que estão pautadas em outras legislações, sobretudo nas DCNEM, e tendem a estimular a participação social dos jovens nos mais diversos espaços e, ainda garantir que essa participação traga impactos positivos para eles, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal dos jovens envolvidos, mas para o desenvolvimento das comunidades em que eles estão inseridos.

3.4.1 O protagonismo juvenil no contexto do ProEMI

No contexto do ProEMI a questão da juventude tem-se pautado na concepção histórica baseada nos movimentos juvenis que representam um papel de empenho, de luta e de motivação pelo novo. Os estudos desenvolvidos sobre essa temática, sobretudo a partir de autores como Dayrell (2002), Santos (2013) e Sposito e Carrano (2003), entre outros, tem contribuído para essa discussão. Do mesmo modo, as legislações brasileiras, bem como os documentos que instituem as questões curriculares e avaliativas referentes ao ensino dos jovens, vem indicando, no decorrer desses últimos anos, algumas possibilidades que propiciam a ação e execução de práticas do protagonismo juvenil no ambiente escolar.

Um desses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, assegurava, já na década de 1990, a vivência do protagonismo juvenil na escola, bem como documentava um incentivo e um pronunciamento direto aos profissionais envolvidos com a educação para os jovens, afirmando a importância de tal temática. Outro importante documento, a DCNEM, atualizada em 2012, em seu artigo 16, inciso XXI, quando menciona a organização dos Projetos Políticos-pedagógicos – PPPs, bem como os planejamentos dos professores, faz a seguinte orientação para a execução do protagonismo dentro das escolas: “garantir a participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2012, p. 7). Em outro momento, quando o texto do documento aponta orientações aos sistemas de ensino, é possível observar, novamente a questão do protagonismo sendo colocado como uma ação social:

Indica-se várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes (BRASIL, 2012, p.07).

Diante desse contexto instituído pelo reconhecimento do protagonismo juvenil e marcado pelos documentos legais que norteiam a formação dos jovens alunos do EM no Brasil, pensar numa educação que garanta a integralidade do aluno é também pensar numa educação que possibilite a sua participação nos movimentos democráticos, contemplando, portanto, o protagonismo juvenil como prática recorrente, tanto dentro dos espaços escolares como na sua extensão – a sociedade. O ProEMI, a partir de seus documentos orientadores, traça como fundamentais algumas ações; entre elas, a necessidade de cada escola construir, em conjunto com os próprios jovens, “um perfil do grupo com quem atuam, detectando quem são eles, como constroem o modo de ser jovens, as suas demandas, necessidades e expectativas.” (BRASIL, 2014, p. 16).

Contudo, o que temos identificado durante a leitura do PPP da escola que nos serviu de palco para nossas observações é que não parece ter havido um estudo que indicasse a identidade ou o perfil desses jovens. A comunidade escolar não é definida no documento base da escola e, a respeito dos jovens, pouco se sabe. Quem são? Quais suas origens? Quais suas necessidades? Como vivem? O que desejam? Quais as características da comunidade em que estão inseridos? São algumas questões que não são respondidas neste documento.

Podemos perceber, ainda, que além de não se mostrarem estes indícios, existe no PPP da escola algumas ações que, apesar de estarem voltadas aos jovens, priorizam a questão da iniciação e a preparação deste jovem no mundo do trabalho, conforme as ações propostas:

Para atender as necessidades da comunidade local e do município, a escola, elaborou vários projetos para enfrentamento dos desafios e das exigências do mercado de trabalho, como por exemplo:

- No ano de 2010, foi implantado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante (EMIEP), com o curso Técnico em Segurança do Trabalho, atendendo a todas as comunidades do município;
- A realização de visitas à Universidades para conhecimento dos alunos de diversos cursos oferecidos para o Ensino Superior
- Realização de simulados preparatórios para vestibular. (PPP, 2016, p. 07).

Essa preocupação com a preparação para o mundo do trabalho e para o vestibular pode ser percebida nas discussões evidenciadas nos Itens 3.3 e 3.4 e apontam um distanciamento dos propósitos instituídos pelo ProEMI. A preocupação em preparar os jovens para o mercado do trabalho – seja por meio de cursos disponíveis seja a partir da instituição de cursos específicos, ou mesmo a preparação para o vestibular – com exercícios e atividades desenvolvidas no interior da escola, como discutido com mais minúcia no Item 3.2.1, vai de encontro a proposta de educação integral defendida pelo ProEMI, e em especial com a condição de protagonista imputada aos jovens no que tange a participação da organização curricular, por exemplo.

Além destas questões documentadas no documento norteador da prática pedagógica desenvolvida na escola, o PPP, podemos perceber que na prática a questão do protagonismo juvenil não conquistou seu espaço. São muitas as contradições entre a proposta do ProEMI e as ações observadas no cotidiano. A questão do Grêmio Estudantil, por exemplo, embora tivesse espaço legal, conforme propõe o DO (2009), não se efetiva na prática. A documentação composta pelo Estatuto e outros requisitos que compõem a agremiação são datadas de anos atrás – que nos faz acreditar que não é colocado em prática. A participação dos alunos nos conselhos de classes é outro ponto que pode ser considerado nessa discussão, uma vez que, mesmo anunciado no PPP da escola não acontecia de fato.

Essas e outras questões apresentadas e discutidas ao longo do Capítulo II e III não condizem com a proposta do ProEMI. Se as orientações do programa tinham como proposições a participação dos jovens, sobretudo na organização de um EM diferente, com ações e encaminhamentos diferentes do EM até então vivenciado, como a questão do protagonismo permanecia em segundo plano?

Souza (2006), ao tratar a questão da participação da juventude no ambiente escolar contribui afirmando que “o jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais. Em alguns casos, seu poder, enquanto sujeito protagonista, para agir, limita-se à execução dos projetos e políticas públicas” (p.16). A contribuição da autora nos permite perceber que a escola reproduz o que a sociedade civil impõe. Corroborando, Sposito e Carrano (2003) afirmam que existe uma manipulação do que acontece em torno da promoção dos jovens, e a interferência, segundo as autoras, dos interesses políticos e privados na formação crítica dentro do ambiente escolar. Se é assim na sociedade, por que seria diferente na escola?

Concordamos com a contribuição das autoras e corroborada em outros estudos que tem o ProEMI como tema (Isleb, 2014 e Tartuce, 2016), temos visto que o jovem não atua como sujeito com desejos e necessidades. Conforme discutido no item que diz respeito aos tempos e espaços, os jovens que frequentam o ProEMI não podem usufruir todos os espaços da escola por conta de uma organização pautada nas necessidades da escola e dos professores, deixando em segundo plano o desejo dos jovens que são a razão da escola e do programa.

Entretanto, mesmo com o cenário assim organizado, encontramos uma ação que foi desenvolvida pela escola e que apresentou certa proximidade ao conceito de protagonismo defendido pelos documentos que instituem o ProEMI (BRASIL, 2009 (b)), (BRASIL, 2011).

A ação em questão diz respeito ao “Projeto da Rádio Escolar”, que faz parte do PRC da escola. Esse Projeto tinha a intenção de incentivar o funcionamento de uma rádio interna, no corredor da escola e consistia na instalação de caixas de som por toda a escola, com um sistema de distribuição do programa realizado pelos alunos por meio de uma central de som, com microfones. Os objetivos desse projeto eram os seguintes:

- Incentivar a participação dos alunos como autores dos programas;
- Elaborar a programação escrita do programa, com auxílio do professor de língua portuguesa;

- Inserir curiosidades das diferentes disciplinas;
- Divulgar notícias e informativos para a comunidade escolar;
- Garantir a participação do Grêmio Estudantil. (PRC, 2017).

Toda a logística que compreendeu desde a aquisição do material necessário, até a instalação da rádio nos corredores da escola, foi efetivada com recursos provenientes do incentivo financeiro disponível às escolas que aderiram ao ProEMI. Para isso, foi necessário que a equipe de professores estivesse reunida e organizasse esse projeto para que a “aplicação financeira fosse justificada.” (BRASIL, 2009 (a), p. 12).

De acordo com a proposta organizada pelos professores, a presença da rádio “poderia contribuir para a comunicação dos jovens e garantir a participação e a representatividade dos alunos” (PRC, 2017), já que esse seria um espaço de convivência e de aprendizado individual e coletivo e, principalmente de exercício para a pesquisa como princípio pedagógico, questão central defendida pelas DCNEM e norteadoras dos documentos do ProEMI. Ao prepararem o programa da rádio e organizarem pautas e conteúdos, orientados pelos professores responsáveis, estes estariam exercitando o princípio da pesquisa e, além disso, estariam explorando um espaço para a expressão do protagonismo juvenil – conforme os DOs preconizam.

Diante dessa proposta organizada pelo conjunto e registrada no PRC da escola entendemos que seria um movimento propício para o protagonismo dos jovens. Contudo, embora com todas as possibilidades de se tornar um meio democrático de participação para os jovens, na prática isso não ocorreu conforme o planejado. O trecho de um breve diálogo com o OC nos auxilia a entender essa questão:

Pesquisadora: E a rádio da escola? Li no PRC que vocês compraram todos os instrumentos necessários para colocar em prática esse projeto. Dá pra ver que está tudo instalado... vi também que vocês usam um cronograma para responsabilizar os professores da participação e organização das turmas que serão as responsáveis pela apresentação do programa, é isso?

OC: Ah esse projeto não tem mais.

Pesquisadora: Como assim, mesmo com toda a infraestrutura não existe mais a rádio?

OC: É. Acontece que no início os professores seguiam o projeto. Até deu certo... depois virou bagunça pois alguns professores deixavam nas mãos dos alunos. Daí eles tocavam as músicas que queriam, davam os recados, criticavam e aí já viu, bagunça total. Então a direção resolveu parar com a rádio. (Observação, 03/10/2016).

De acordo com a fala do OC pudemos perceber que o projeto organizado para os alunos do ProEMI foi interrompido. Mesmo com todo o investimento e organização prévia, por conta de uma decisão da gestão um dos meios de vivenciar a pesquisa e exercitar o protagonismo foi encerrado. Entendemos, ainda, a partir dessa contribuição, que pode ter havido algum problema na gestão desse projeto, faltando, talvez, orientação dos professores aos alunos. O fato desses alunos estarem exercitando o protagonismo não significa que deveriam produzir sozinhos. O acompanhamento dos professores – previsto no próprio PRC – seria indispensável para o sucesso da rádio na escola.

Outra questão que podemos trazer para essa discussão tem relação com o achado de Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), que ao reconhecerem o rádio como um vetor para o protagonismo juvenil, reconhecem também, a vulnerabilidade desse instrumento. Para os autores quando utilizado como um veículo de animação dos recreios, com a divulgação de programação musical específica e outras questões que respondem ao interesse da gestão escolar, o uso da rádio é aprovado e reconhecido como algo importante. Entretanto, quando essa representatividade é utilizada para revelar insatisfações dos alunos, por exemplo, esse espaço pode ser considerado impróprio. Para os autores, “embora essa ocupação do espaço escolar possa ser importante para a expressão dos jovens, ela é limitada se não utilizada para organização dos alunos em torno de outros interesses” (2006, p. 64). Ocorre-nos que diante da criação da rádio na escola – um espaço novo, ao exercitarem o protagonismo estes alunos usaram o espaço para socializar opiniões e divulgar anseios do coletivo – o que criou algum desconforto.

Diante deste que pode ser considerado um ensaio para a prática do protagonismo, pautamo-nos em Souza (2006), para entender que ser protagonista vai além da atuação, é mais que ocupar um lugar de destaque. Para a autora, “o jovem protagonista é invariavelmente lembrado como o ator principal no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo uma ação política despida da luta e transformada em atuação social” (SOUZA, 2006, p. 9). Corroborando, Dayrell (2002) afirma que o protagonismo juvenil pressupõe mais que a simples participação. Pressupõe sua atuação em projetos ou atividades voltadas para a solução de problemas reais. Assim como Souza, esse autor acredita que a essência do protagonismo está na participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. O que, de fato, a escola propõe a partir da criação da rádio, mas que na prática não é evidenciado.

Sabemos, com base nas discussões do Item 3.4, que incentivar o protagonismo juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência políticas são condições expressas nas orientações do programa (ver Quadro 04). Contudo, a novidade é marcada pela mudança de termos. O que nos documentos anteriores era tratado de “Participação Estudantil”, no último DO, de 2016, foi substituído por “Protagonismo juvenil”. Ambos os termos são utilizados para marcar o incentivo às ações e à atuação do jovem no contexto escolar e defendem a ideia de um EM diferenciado, em que o jovem pudesse ser participante ativo.

Seguindo essas orientações, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar deveriam utilizar metodologias que “oportunizem a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social” (BRASIL, 2016, p.15). Ao sugerir tais ações, os documentos do ProEMI propõem total liberdade para a escola e para a equipe docente de adequá-las às atividades desenvolvidas nos diversos macrocampos, podendo, portanto, estar articuladas a outras e ações interdisciplinares da escola.

No entanto, o que temos visto é que a prática do protagonismo juvenil tem ligação com a elaboração de projetos (SOUSA, 2016). Embora reconheçamos que a rádio, assim como o jornal escolar, como os grupos de teatros entre outros são importantes segmentos para reconhecer os diferentes aspectos da juventude (GROPPO, 2009), conforme orientação dos DOs (2009, 2011 e 2013) do ProEMI é a partir da organização curricular que vemos a possibilidade de materialização dessa proposta. Independente de projetos, a prática do protagonismo deve ser associada à organização curricular e a relação intrínseca aos aspectos do espaço físico, da avaliação do rendimento escolar, a disponibilização de canais institucionais, de contato com professores e gestores, enfim, de participação e organização no contexto escolar como um todo. (BRASIL, 2009(a). O currículo, entendido como elemento transformador da realidade, contribui para a construção da identidade dos alunos na “medida em que ressalta a preocupação com o bem comum desmistificando o individualismo que é visível em nossa sociedade e o contexto social que estão inseridos.” (SOUSA, 2016, p. 54).

Diante dessa dimensão educativa ampla que compreende a organização curricular como essencial ao protagonismo –, entendido como participação, desenvolvimento de habilidades, de convivência entre outros, não percebemos

significativas mudanças no contexto do ProEMI na escola que nos serviu de palco para as observações. A questão do protagonismo juvenil, embora reconhecida nos documentos elaborados pelos professores com orientações que apontavam uma tendência dinâmica, de formação, conhecimento e participação, o que vimos foi na prática foi diferente.

Corroborando com esse achado trazemos a fala de um aluno que apresentava desinteresse pelas aulas de teatro:

Aluno: [...] eu desisti das aulas de teatro porque o professor era muito chato. Nada de legal nas peças que ele trazia.

Pesquisadora: Mas você me disse que gostava de atuar. Por que saiu?

Aluno: Sim, eu gosto de atuar no grupo de jovens da igreja. Lá eu faço o cenário com grafite [...] e tem o grupo que monta as falas. Lá é legal, mas aqui a gente segue o que o professor manda, sabe?! (Observação, 03/10/2016).

Podemos perceber que, embora o aluno gostasse de atuar e fizesse parte de um grupo de teatros em movimentos instituídos fora do ambiente escolar ele não gosta de participar das aulas efetuadas no contexto do ProEMI. Para o aluno, o fato de não participar da elaboração concreta das peças, de não ser ouvido e ter que apenas atuar, deixa as aulas desinteressantes, o que na nossa visão se afasta tanto do objetivo do teatro na escola – que tem representatividade do interesse dos alunos, quanto se afasta das orientações postuladas pelos DOs do ProEMI.

Diante destas questões podemos afirmar, como base em Sposito e Carrano (2003, p. 31), que o protagonismo juvenil é muitas vezes colocado em segundo plano ou, ainda, na maioria das vezes, utilizado “mais pelo apelo social do que a partir de conceitos ancorados em diagnósticos sociais e reflexões analíticas vivenciadas pela juventude.” Esse fato, defendido pelas autoras, nos faz refletir sobre as condições que a organização curricular propicia para o exercício do protagonismo juvenil, sobretudo para esses alunos do ProEMI. Assim, cabe questionar: não deveria a escola estar, além de atendendo uma demanda legal – atendendo à necessidade da participação dos jovens no contexto escolar, propiciar-lhes esses movimentos no cotidiano? Essas questões vão ao encontro dos escritos das autoras, pois, para elas “há uma lacuna entre propiciar condições e executá-las” (p. 48). O protagonismo não é somente uma condição legal, é mais. É, sobretudo, uma questão social. Por isso

[...] acredita-se que o protagonismo juvenil como prática pedagógica pressupõe uma relação dinâmica com a formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania, levando-se em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a incompletude do indivíduo, imerso em seu tempo, no seu cotidiano e na história. (SOUSA, 2016, p. 08).

Diante das discussões realizadas entendemos que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática, principalmente no que tange à prática do protagonismo juvenil, já que esta deveria considerar, conforme evidenciam os documentos que orientam a proposta do ProEMI, os interesses e as necessidades dos jovens que frequentam o programa. Entretanto, embora com algumas propostas e ensaios que visavam o protagonismo juvenil, o que vimos no contexto da prática são ações que respondem mais à necessidade legais que propriamente a organização de um currículo que atenda a demanda da juventude.

3.5. Mudanças ou inovação

A partir das análises realizadas nos Capítulos I e II deste trabalho, especialmente aquelas vinculadas ao cotidiano das escolas que vivenciaram a implantação e implementação do ProEMI, entendemos que o programa é considerado como “parte de uma política educacional que visa induzir a inovação na organização pedagógica das escolas, notadamente nos modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento escolar”. (SILVA, JAKIMIU, 2017, p. 45). Os DOs corroboram com essa lógica e socializam encaminhamentos e orientações (Ver Quadro 04) que tratam de uma concepção inovadora de educação integral e propõem uma prática baseada na pesquisa e no trabalho como princípio pedagógico, conforme discutidos nos Itens 2.2 e 2.3.

Sobre a concepção de inovação defendida nesses documentos que compõem o programa, sabemos que esta tem como foco central a reestruturação do currículo e, a partir deste exercício, a possibilidade de novas práticas que podem ser desenvolvidas

nas escolas de EM. Mas, entender esse conceito de inovação – presente no percurso de criação, implantação e implementação do programa nas escolas de EM é um desafio, haja vista não haver uma unanimidade em torno do conceito de inovação. Especificamente no campo educacional este conceito pode estar vinculado à reorganização do currículo (TORRE, 2007), à reformulação das práticas pedagógicas (PACHECO, 2000) ou à inserção de novas tecnologias (VINCENTINI, 2009). No entanto, mesmo não havendo unanimidade para o conceito de inovação e poucas discussões conceituais para o tema (DEMO, 2010), entendemos, diante destes estudos, que inovar é algo positivo, que traz contribuições favoráveis para “a transformação de conhecimento numa aplicação capaz de gerar soluções para problemas concretos” (NEVES & NEVES, 2011, p. 482).

A concepção de inovação defendida pelo ProEMI vai ao encontro destes achados, principalmente se considerarmos que ela acontece na “utilização de outras formas” e “coloca a experiência educacional a serviço de novas finalidades” (SAVIANI, 1989, p.26). Nessa linha, Cardoso (2007, p. 67) contribui

Inovar significa introduzir mudanças de forma planejada visando produzir uma melhora da ação educacional. A inovação curricular parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação, embasada em uma crença de que esta situação pode ser organizada de forma diversa da usual.

Partindo desse entendimento de que a inovação modifica a prática escolar, nos preocupamos em analisar algumas das mudanças ocorridas na escola que nos serviu de palco para as observações. A Tabela 05 apresenta algumas destas questões dispostas em três tópicos que seguiram os eixos de análise: tempo integral, protagonismo juvenil e organização curricular.

Tabela 05: As mudanças ocorridas em função da implementação do ProEMI

Mudanças	Contribuições positivas (ou favoráveis)	Contribuições negativas (ou desfavoráveis)
TEMPO INTEGRAL		
Os alunos passaram a permanecer na escola em tempo integral.	O tempo integral propicia novas possibilidades de aprendizagem, com a inserção de novas disciplinas ou aumento na carga horária daquelas que faziam parte do EM normal.	Os alunos passam muito tempo ociosos; as atividades não são pensadas ou organizadas de forma diferenciada, pelos professores. O que percebemos são alunos entediados, cansados e com vontade de ir pra casa.
Para esses alunos são oferecidas três refeições diárias.	A escola foi equipada com novos utensílios, para comportar a demanda de alunos que almoçam na escola.	Pela falta de gerenciamento, a alimentação servida não tem variação, sendo que os alunos comem o mesmo tipo de comida três vezes ao dia.
Os professores que atuam no ProEMI têm uma ampliação em sua carga horária.	Os professores tiveram sua carga horária alterada para atender os alunos; para cada turma em que atuam têm direito a duas aulas a mais, remuneradas, para o planejamento coletivo e atendimento de alunos.	A falta de organização na gestão, impede, em alguns casos, que esse atendimento seja realizado pois, como observado no horário escolar, esses professores são solicitados a assumirem outras turmas do ensino fundamental, por exemplo, e as aulas em que o professor do ProEMI não está em sala de aula são ocupadas para estas finalidade, atrapalhando, portanto, a realização do trabalho de acompanhamento do professor.
O tempo livre, compreendido entre o período matutino e vespertino, é gerenciado pelo OC.	Nesse tempo livre, os alunos têm autonomia para participar das atividades propostas ou fazer o que lhe interessa: alguns dormem, outros mexem no celular, ouvem música, etc.	Como os alunos não participam da escolha das atividades, percebemos que não há envolvimento deles com a proposta, e, muitas vezes, não há adesão. Fica claro que, aqueles interessados pelas atividades propostas aproveitam o tempo; já os outros apenas esperam o tempo passar.
São oferecidas atividades complementares nas áreas de	Os documentos oficiais afirmam que essas atividades são propostas diferenciadas para os alunos.	Contudo, observamos que na escola em questão, não há possibilidade de escolha, pois existe apenas uma opção de

esporte e cultura, chamados pelos profissionais de oficinas. Os documentos orientam que os alunos poderão optar, nessas áreas, pelas atividades por que tiverem maior interesse.	Durante as observações da oficina de teatro, percebemos um trabalho diferenciado da professora ¹² . Mostrava total articulação com a realidade dos alunos e com os conteúdos trabalhados por outros professores.	cada área. Na escola, as atividades oferecidas são vôlei e teatro. Durante as oficinas de esporte, observamos total relação com uma aula de educação física; nenhuma atividade diferenciada, que justificasse a representatividade de uma atividade complementar foi registrada.
A organização do tempo escolar é feita pela equipe pedagógica.	A equipe pedagógica tem total autonomia para organizar os tempos, respeitando, contudo, a carga horária mínima.	Percebemos que, apesar da autonomia destinada aos profissionais, a organização dos tempos segue uma linearidade que tem a finalidade de garantir controle sobre os alunos, distante, portanto, de representar uma inovação nesta organização.
Para garantir a ampliação dos espaços físicos, novas obras foram realizadas.	Percebemos que a construção de novos espaços físicos e a ampliação de outros teve total relação com a implementação do ProEMI no contexto escolar.	
Diferentes espaços físicos foram dispostos para os alunos do ProEMI.	Foram construídos com verba federal, a partir do PDDE, um auditório, dois laboratórios e sala de aula que são de uso comum entre todas as turmas da escola, mas priorizadas para uso das turmas do ProEMI.	Os espaços foram construídos, contudo, observa-se que não existe infraestrutura para atender esses alunos. Percebemos, por exemplo, que o espaço físico para o laboratório foi construído, mas este não é ocupado pois não existem materiais de trabalho.

PROTAGONISMO JUVENIL

Incentivo para a prática do protagonismo juvenil.	O corpo docente pôde discutir sobre a temática, conhecendo maiores detalhes e aprofundando as questões principais.	
Presença de ações articuladas no	Propostas de ações a serem desenvolvidas no ambiente	As ações propostas configuraram-se como uma promessa

¹² A fim de explorarmos com mais aprofundamento o trabalho desenvolvido pela professora, optamos em detalhar essas questões observadas, no item 5.5.

PPP da escola, no que tange ao protagonismo juvenil.	escolar e passíveis de serem estendidas a toda comunidade escolar.	não cumprida.
Criação de um macrocampo específico para a temática.	A partir deste macrocampo, foi possível implementar ações no ambiente escolar, para os alunos do ProEMI.	O macrocampo foi desconsiderado durante a organização das ações propostas no PPP da escola.
Elaboração de projetos interdisciplinares.	A possibilidade de envolver alguns professores para discutir e organizar um projeto que objetivasse garantir o protagonismo dos alunos.	Os projetos não foram realizados e algumas ações foram realizadas desarticuladas.
Participação dos alunos nas agremiações da escola.	A participação é vista como uma condição legal e social.	Os alunos, apesar de demonstrarem interesse nas ações voltadas às agremiações, não participam delas efetivamente.
Extensão das ações desenvolvidas no ambiente escolar para a comunidade.	Possibilidade de o jovem estender as ações realizadas dentro da escola ao ambiente em que vive.	Não há indícios de ações desenvolvidas no interior da escola e estendidas à comunidade.
O jovem como protagonista.	Participação efetiva dos jovens nas agremiações escolares.	A escola responde às necessidades legais e o jovem apenas representa o papel de protagonista.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Formação continuada específica para tratar da organização curricular do EM.	Exploração dos Documentos Orientadores do Programa; análise situacional da comunidade escolar; reflexão da prática e da didática pedagógica.	
Reestruturação do currículo escolar.	Possibilidade de atualização do PPP para reorganizar o currículo do EM.	O currículo proposto ou a organização curricular norteadora para a prática foi desconsiderada pelos professores, resultando numa outra proposta, diferente da inicial que representava a identidade do ProEMI.
Reestruturação da organização administrativo/financeira, que garantiu as ações pensadas pela comunidade e inseridas no referido projeto, por meio de verbas que possibilitaram ou	Aquisição de materiais e instrumentos tecnológicos que estavam previstos no PRC. Aumento e/ou criação de novos espaços físicos para receber os alunos em tempo ampliado.	Embora houvesse a compra de materiais e ampliação de espaços físico os professores pouco modificaram a sua prática. A questão administrativa também foi um impasse, pois alguns desses instrumentos não eram utilizados pois não havia professores contratados ou responsáveis.

auxiliaram sua concretização, como a aquisição de materiais, instrumentos tecnológicos e educativos.		
Elaboração do PRC em conjunto com a comunidade escolar.	Propiciou à comunidade escolar um exercício de autonomia, pois garantiu a participação no processo que previa o planejamento e adequação das indicações legais, no que tange à organização e efetivação do currículo escolar.	Percebemos um distanciamento entre o discurso oficial e a prática realizada. Principalmente se considerarmos que o discurso elaborado e explicitado por meio do PRC nos propõe um trabalho voltado para a articulação dos saberes, uma integração dos conhecimentos; contudo, na prática, a hierarquização e a fragmentação das disciplinas influenciam a prática dos professores.
Organização dos macrocampos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.	Elaboração coletiva das ações previstas nestes macrocampos. Possibilitando, inclusive, a programação e organização financeira para a aquisição de bens materiais e não materiais.	Esses macrocampos não eram evidenciados na prática, pois os professores utilizavam o livro didático como o principal recurso. A exclusividade que os professores deram a este material, como sendo um caminho único de aprendizagem, desconsiderando, portanto, outras possibilidades e formatações para os conteúdos, não condiz com as propostas do ProEMI, especialmente aquelas voltadas a organização curricular de acordo com os desejos e necessidades da comunidade escolar, representando os principais interesses.
Organização de ações que propõem a integração curricular e a formação integral.	A questão da integração pode ser percebida ao analisarmos a organização e a proposta de ações contidas no PRC, sobretudo a partir do macrocampo do acompanhamento pedagógico, pois havia uma proposta de vencer a hierarquização das disciplinas, estando voltada com a formação integral do sujeito.	Essa organização baseada na integração curricular é negligenciada e a partir desse movimento uma série de arranjos que o PRC propõe é transformada pelas necessidades vivenciadas na prática. Desse modo, podemos afirmar que algumas questões que fazem parte e são partes constituintes do ProEMI perdem a prioridade e são deixadas em segundo plano.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

Ao analisarmos a Tabela 05 não podemos negar que as mudanças ocorreram com a implementação do ProEMI no contexto escolar. Contudo, é fato também, que faz-se necessário avaliá-las, uma vez que nem todas contribuíram para alcançar os objetivos propostos pelo ProEMI, que tinham como base “reestruturar o currículo com a finalidade de promover práticas inovadoras no contexto escolar” (BRASIL, 2011(a), p. 07). No que tange a questão curricular, por exemplo, percebemos que a concepção de EM foi repensada pelos professores ao realizarem as formações continuadas, onde pesquisaram, analisaram e discutiram sobre seus alunos, reformularam o PPP para, então, organizarem o PRC – que possibilitou a estruturação de um currículo que respeitasse as particularidades da comunidade em que a escola estava inserida. No entanto, embora a organização desse currículo tenha se materializado, as mudanças na prática não foram evidenciadas, já que os professores continuaram com as mesmas dinâmicas. A questão da integração curricular é outro fato: embora os documentos propusessem esse movimento a partir da organização dos macrocampos, percebemos que a organização curricular da escola manteve-se baseada na fragmentação.

Essas e outras questões dispostas na Tabela 05 evidenciam que as mudanças de fato aconteceram, porém, nem todas proporcionaram melhoras ou inovações no ambiente escolar. Algumas dessas ações, apesar de imprimirem ou contribuírem para mudanças, impactaram de maneira diferente daquela proposta pelos documentos oficiais que representavam a política para o EM. Portanto, com base nestas afirmativas temos condições de defender a tese de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática.

CAPÍTULO IV

OS EFEITOS DA INOVAÇÃO

4. PARA ANALISAR OS EFEITOS

Reconhecendo as possibilidades de interpretação a que está sujeito toda e qualquer política pública, neste capítulo temos a intenção de analisar os efeitos das mudanças ocorridas a partir da implantação e implementação do ProEMI – que, apesar de não ser propriamente uma política pública, é considerado como um importante movimento e parte constituinte da política educacional para o EM brasileiro.

Escolhemos o termo “efeitos” com base na teoria Stephen Ball e colaboradores, que depois de reformulações no ciclo de análise das políticas públicas chegou à constatação de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Isso porque a palavra resultado propõem algo executável, que pode ser controlado por etapas como início, meio e fim. Diferente do sinônimo de efeito que pode sugerir resultado de uma causa; reconhecimento da consequência; o que reflete; o que determina. Sendo assim, a ideia de efeitos quando atribuída à análise das políticas possibilita um olhar ampliado a respeito da sua própria aplicabilidade, capaz de analisar os impactos no contexto em que está inserida (BALL, 1994).

Partindo desse entendimento, nos utilizamos dessa abordagem, sobretudo pela sua característica não linear e fragmentada, para realizar uma análise das questões aqui discutidas que tratam do ProEMI com foco nas inovações, principalmente as curriculares, estabelecidas por este programa.

4.1. A concepção do ciclo de análise das políticas

A abordagem do ciclo de análise das políticas públicas, *the policy cycle approach*, elaborado por Ball (1992) e colaboradores, aponta em sua trajetória adaptações e mudanças, tanto conceituais como estruturais. Anterior a ideia que constitui esse ciclo que conhecemos na atualidade, os pesquisadores ingleses formularam uma proposta para a análise das políticas públicas baseadas num tripé conceitual. Esta organização metodológica, utilizada inicialmente pelos autores para realizarem pesquisas relacionadas às mudanças curriculares inglesas, era composta por três questões, a saber: a primeira condição refletia a *intended policy*, que dizia respeito à

política proposta, a política oficial, que continha as intenções dos grupos que disputavam espaço e poder. A segunda, dizia respeito à *actual policy*, a política de fato, concretizada nos textos escritos que davam suporte legal às políticas. E, por fim, para equilibrar o tripé, uma análise voltada à *policy-in-use*, a política em uso, que representava os discursos e práticas decorrentes da implementação da política.

Pouco tempo depois, essas questões foram interpretadas por diferentes pesquisadores que teceram críticas a respeito da organização do ciclo, o que proporcionou uma problematização por parte dos próprios autores. Estes, por sua vez, ao reconhecê-las chegaram à conclusão de que este tripé representava uma estrutura rígida, que não acompanhava a dinamicidade característica de uma política pública, sobretudo, “no emprego de conceitos restritos” (MAINARDES, p. 05, 2006). Para tanto, na visão dos autores, uma nova concepção para a análise das políticas se fazia necessário. Com base nestas reflexões, um ciclo contínuo de análise de política foi constituído por Ball e Bowe e as questões, antes apresentadas, foram reformuladas e se constituíram a partir de três propostas: *context of influence*, o contexto de influência, *context of policy text production*, contexto da produção de textos e, o *context of practice*, o contexto da prática.

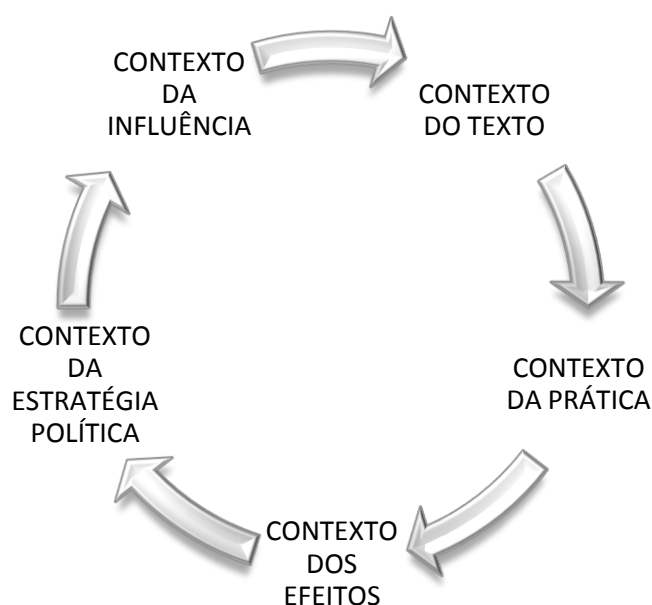
Para Mainardes (2006), o processo linear, antes marcado pela rigidez e pela sequencialidade, foi substituído pela complexidade e pela maleabilidade que um ciclo pode proporcionar, permitindo a continuidade de um processo multifacetado e dialético. Esta nova versão, ao apresentar estas novas e diferentes possibilidades, passou a reconhecer as diferenças e especificidades de cada contexto, proporcionando maiores condições de diálogos entre elas, de modo que uma servisse de base para o outro. Portanto, a partir desta nova concepção esses contextos ganharam possibilidades de se inter-relacionarem (LOPES, 2006). O que se percebe é que “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Embora com suas características e diferenciais esses contextos dialogam, pois cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28). O que resulta num ciclo dinâmico.

Acreditando nestas características, dois anos mais tarde, em 1994, Ball lançou a obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, que ficou marcada pela expansão do ciclo de políticas. Nesta obra, o autor apontou seu foco de discussões não somente para a organização do ciclo, mas sim, para as discussões conceituais a respeito das políticas: “policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as

whell as what is entended” (BALL, 1994, p. 10). Considerando essa amplitude dos conceitos sobre política e reconhecendo a dinamicidade de uma política, o autor acrescentou outros dois contextos ao ciclo já estruturado: o primeiro diz respeito a inserção do contexto dos resultados ou efeitos, *context of outcomes* e, a segunda, a inserção do contexto da estratégia política, *context of political strategy*.

A Figura 16 representa a nova versão do ciclo de políticas, a partir das contribuições de Ball.

Figura 16: Ciclo de análise das políticas



Fonte: Adaptado de Ball, 1994.

Considerando sua principal característica que constitui-se por um caráter não-linear, percebemos que o ciclo de análise de políticas permite, a partir de sua elaboração, uma conexão e uma inter-relação entre seus elementos. Corroborando, Mainardes afirma:

Tal abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Partindo dessa dinamicidade proposta pelo ciclo estabelecido pelos autores – eleitos para essa etapa do trabalho, partimos da ideia de que toda política pública educacional é constituída por propostas e práticas curriculares e estas estão diretamente ligadas às propostas do projeto político-social mais amplo (PACHECO, 2007). Entretanto, embora ligadas à interesses "maiores", sofrem interferência das instâncias locais e são sujeitas, como já dito, às interpretações.

Partindo destas considerações temos a intenção de discutir a proposta do ProEMI por dois caminhos: o primeiro por meio da política curricular constituída PARA a escola e o segundo da política constituída PELA escola.

4.2. A política curricular constituída PARA a escola

"O currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro." (JALLADE, 2000, p. 56). Essa afirmação é derivada de um dos documentos produzidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e com base nela podemos entender que o currículo assume a centralidade nesse projeto societário pois seu papel é fundamental tanto para a manutenção quanto para as mudanças propostas pelas políticas educacionais. É importante dizer, também, que por conta desse fato inúmeros estudos foram e continuam sendo realizados no campo da Educação, especialmente aqueles preocupados em realizar análises das/nas/sobre políticas curriculares propostas para educação pública

No caso estudado neste trabalho percebemos que a centralidade do ProEMI está na reestruturação do currículo, conforme discutido no Capítulo II. Ao analisarmos os DOs que tinham grande representatividade para/da/na política curricular e foram reconhecidos como textos oficiais que representavam a proposta do ProEMI, pudemos perceber que a questão central sempre esteve focada no currículo como ponto de partida para o trabalho desenvolvido nas escolas que aderissem ao projeto. Como condição essencial para a adesão estava expresso nos textos oficiais a necessidade de organização de um novo projeto, protagonizado pela comunidade escolar, garantindo a participação democrática de todos os envolvidos.

Esses documentos, em conjunto com uma série de legislações (portarias, decretos, etc), postulavam uma preocupação com essa nova organização curricular, sobretudo acerca da representatividade dos interesses e necessidades dos jovens – os maiores interessados.

O Quadro 04, ao trazer uma síntese dos principais elementos que constituíam esses textos oficiais, atribui, explicitamente à organização curricular algumas importantes questões: o incentivo e estímulo à diversificação das práticas pedagógicas como atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais; atividades que articulem teoria e prática: como a utilização de laboratórios, de mídias, de tecnologias e recursos pedagógicos; e ainda, o uso de metodologias diferenciadas que contribuíssem para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

Intrínseco a essas questões, esses textos tinham como proposta uma nova formulação do espaço escolar – tanto física quanto pedagogicamente. A autonomia do professor para organizar seu currículo estava articulada às propostas das DCNEM que fomentavam a formação integral do sujeito do EM, por meio da pesquisa e do trabalho como princípio pedagógico, bem como a busca pela superação da fragmentação do ensino e da dupla finalidade do EM – instituída historicamente do país. Segundo esse documento, a expectativa da formação integral “[...] vai além da formação profissional, atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes” (DCNEM, 2014, p. 145).

Ao analisarmos esse contexto com base na produção do texto da política, entendemos, com base em Mainardes (2006), que esse apresenta uma relação simbiótica com o contexto da influência e tem como função representar as ações propostas no primeiro contexto, assumindo uma função que permite gerar respostas às questões anteriormente pensada, elaborada e justificada a partir de uma problemática ou uma necessidade ou interesse – existente no contexto da influência. É fato, portanto, que esses textos oficiais deram forma à concretização da política curricular pensada para o EM brasileiro, especialmente por meio do ProEMI, apontando os embates e disputas entre os diferentes grupos.

Isso explica, conforme discutido no Capítulo I e II, que o ProEMI surgiu num contexto marcado por baixos e persistentes índices característicos do EM brasileiro (BRANDÃO, 2012). Aliado ao interesse e necessidade de reverter esses índices a política de formação integral retomada pelo governo populista no início dos anos 2000

influenciou a criação do programa, sobretudo com a intenção de universalizar o acesso e a permanência dos jovens nesta etapa de ensino, utilizando ações e reações para modificar essa realidade, como mostram as Figuras 11 e 12, ao apontar uma série de propostas que constituíram e instituíram a formação integral no EM brasileiro.

É importante ressaltar contudo, que em além destas influências o surgimento do ProEMI reflete outros interesses. Há de se considerar, por exemplo, importantes transformações no mundo globalizado, entre elas a reformulação do papel do Estado frente ao processo de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas. Já que é um fato que os diferentes grupos, representando desde o governo local ou estatal – até redes internacionais e globais defendem interesses diversos, disputam espaço e medem forças para influenciar esses discursos políticos, fazendo com que os conceitos adquiram legitimidade, gerando assim, significância para a instituição destas novas políticas. (BALL, 1994).

Nos estudos de Caetano (2016), podemos perceber essa significância no contexto do ProEMI que por meio de convênio entre o Instituto Unibanco e algumas¹³ secretarias de estado da educação resultou na adesão ao programa “O Jovem de Futuro”, que se apresentava como uma proposta o desenvolvimento da gestão escolar voltada para resultados com vistas ao aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar. Na visão da autora essa nova concepção do programa baseada na terceirização e privatização já estava prevista nos discursos dos próprios documentos, uma vez que no contexto do capitalismo atual, as reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, tem a finalidade de “alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais.” (CAETANO) 2016, p. 129).

Nogara Junior (2015, p. 164) também defende essa tese. Segundo o autor, por conta das influências externas ao contexto educacional a política curricular pode ser modificada para atender outros interesses, como os de cunho econômico, por exemplo. Por conta dessa importante característica, na concepção do autor o “Programa Ensino Médio Inovador em consonância com as políticas do Banco Mundial pretende formar o trabalhador de novo tipo” com base na singularidade da organização curricular baseada

¹³ Na adesão ao programa os estados poderiam escolher entre a adesão ao ProEMI ou ProEMI\Jovem do Futuro.

na particularidades vivenciadas pelos alunos, estando em total consonância com o desenvolvimento vinculado às forças produtivas.

Ball (2014), também reconhece a influência destes grupos e os aponta divididos entre ação pública formal e informal e grupos internacionais – representados por comissões, e/ou por organizações financeiras. Para o autor estes influenciam diretamente no processo de formulação das (novas) políticas e até mesmo na importação de modelos internacionalizados. Lopes (2006), contribui afirmando que, neste contexto, esses grupos não só criam significado para a direção de novas políticas, como também gerenciam as relações que dela derivam (políticas, sociais, econômicas, culturais), sobretudo, a partir da regulação dos discursos utilizados.

Diante destes dados e embasados em outros estudos (FERREIRA (2015) e CABRAL (2016)) não se pode negar a influência destes grupos no processo de criação do ProEMI, como no caso da necessidade de elevação dos índices do EM, em resposta às avaliações internacionais, por exemplo. Isso porque essas relações reguladoras¹⁴ estão presentes no contexto educacional, uma vez que não há como negar a sua mercantilização diante do projeto Neoliberal instaurado na sociedade capitalista.

Contudo, acreditamos que o caso do ProEMI que desde sua implantação como programa educacional proporcionou a possibilidade de construção curricular, promovendo a autonomia da comunidade escolar nesse processo, embora suscetível à influências neoliberais não foi totalmente submissa à lógica capitalista de formação de mão de obra. Dizemos isso baseados, sobretudo, na concepção de trabalho como princípio educativo, defendida nos documentos oficiais do programa e referendadas também pelas DCNEM:

[...] o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2011(a), p. 21).

Aliada à pesquisa como princípio pedagógico, essa concepção defende que o trabalho – pautado numa concepção de currículo flexível e adaptável – deve estar preocupado com questões ligadas ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil. (SILVA, 2016).

¹⁴ Recomendamos a leitura de Educação Global S.A. (BALL, 2014).

Se fizermos um contraponto da concepção defendida pelos documentos oficiais do ProEMI com a nova proposta¹⁵ de EM – amplamente discutida nestes dois últimos anos, sobretudo a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016, perceberemos diferenças pontuais. Essa segunda proposta está articulada às políticas vigentes de acordo com interesses e necessidades da sociedade capitalista, preocupada, sobretudo, com a formação de mão de obra, com a precarização da qualidade em detrimento à elevação dos índices. (SILVA e SCHIEBE, 2017). A presença dos itinerários formativos nesse projeto é o exemplo mais claro. Em contrapartida, conforme apresentado no Capítulo II e III, os documentos do ProEMI reiteram a questão da formação integral do sujeito, tanto na organização do currículo – preocupado com a integração curricular, quanto na prática pautada na construção do conhecimento por meio do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

4.3. A política curricular constituída PELA escola

Conforme discutimos na análise das políticas, os textos tem papel importante na constituição das políticas, bem como o contexto de influência. Entretanto, há de se considerar que “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Sobre essa questão, os idealizadores da abordagem do ciclo de políticas, Ball e Bowe (1994), atribuem as possibilidades de mudanças da política original na transição destes dois contextos: do texto à prática. É nesse processo que, segundo os autores, está uma questão que merece destaque: os leitores e interpretadores não são neutros, eles estão encharcados de histórias, crenças, vontades, desejos e necessidades. Para Bowe, citado por Mainardes (2006, p. 53),

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa.

¹⁵ Sobre essa questão há no item 5.4 uma discussão mais detalhada.

As questões observadas corroboram com as contribuições do autor, sobretudo nas discussões do contexto da prática. Com base nas análises realizadas no Capítulo III percebemos que, embora os documentos tivessem a proposta do trabalho e da pesquisa como princípios – tanto para a reorganização do currículo quanto para a prática do professor, o que vimos foram resultados diferentes das propostas iniciais.

Reconhecemos que o projeto de reestruturação do currículo – considerado como um dos diferenciais do programa – foi organizado pela escola, considerando os contextos diversos. Conforme previsto no PRC, o incentivo financeiro, por meio de uma verba federal, foi aplicado na compra de materiais didáticos considerados necessários para que o projeto fosse colocado em prática. Do mesmo modo houve mudanças nos espaços físicos da escola. Reformas e construções contribuíram para aperfeiçoar o ambiente e receber os alunos em tempo estendido.

Entretanto, embora essas ações fizessem parte de um conjunto de propostas que foram realmente efetivadas, na prática o ProEMI não alcançou alguns dos principais objetivos defendidos pelos documentos. O uso do livro didático como principal instrumento durante as aulas, por exemplo, denuncia que o PRC perdeu espaço nesse contexto. Vimos que os professores, embora tivessem participado de sua organização, inclusive na formulação dos macrocampos, continuavam com a prática solitária em detrimento à prática interdisciplinar.

Ao analisarmos especialmente o contexto da prática afirmamos que a lógica do currículo de coleção (BERNSTEIN, 2003) se manteve presente, haja vista haver uma relação limitada entre os conteúdos, uma prática permeada por barreiras, com ações que respeitavam classificações e hierarquias. As ações estabelecidas dentro do limite de cada disciplina propiciava maior ou total autonomia aos docentes – já que nessa lógica é deles o exercício de selecionar o conteúdo e a forma didática de sua transmissão, era o docente quem dominava a lógica curricular.

Diante dessa organização curricular centrada no professor encontramos elementos que vão ao encontro dos achados referentes ao protagonismo juvenil, discutido no Item 3.4. Como vimos, apesar de ser constante a presença dessa proposta no contexto do texto escrito, na prática o que existia era uma mera representação dessa proposta. Com relação ao aluno, este não tinha nenhum tipo de participação nesse processo, pois a lógica predominante tinha como base a transmissão do conhecimento.

Essas questões nos fazem entender que o processo de tradução do texto escrito se dá em meio a conflitos que defendem (ou não) diferentes interesses. Entendemos,

ainda, que esses conflitos refletem as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementar processos de mudança, sobretudo aquelas vinculados ao currículo, pois uma alteração curricular não restringe-se apenas à prática pedagógica, pois tem impregnada as características da formação do sujeito, questões ideológicas, suas crenças [docentes] tanto individual quanto coletiva a respeito da educação que acredita e que exercita no seu cotidiano. A organização curricular faz parte de um universo muito mais amplo de conhecimentos, desejos e necessidades. Ela reflete as relações sociais de poder na sociedade, pois as instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional e do currículo um território contestado (PACHECO, 2007).

Essa condição auxilia no entendimento de que o ProEMI não foi produzido e, posteriormente, implementado. Esse programa foi produzido, implementado e recriado nas escolas – cada uma a seu modo – conforme apresentamos no Capítulo I. Por reconhecer esse processo dinâmico, afirmamos que as questões propostas pelos documentos e textos oficiais referentes ao ProEMI “que tem como finalidade desencadear ações curriculares inovadoras na educação” (BRASIL, 2011(a), p. 21), pouco propiciaram inovações na realidade observada, pois observamos que a interpretação dada às propostas do programa se afastaram dos ideais postulados ao EM de educação integral em tempo integral.

Sobre essa questão, nossa análise nos leva a crer que a implantação desse programa contribuiu para a perpetuação de uma prática já celebrada. O reconhecimento desse fato contribuiu para a defesa da tese de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática. Podemos dizer, então, que o que vimos foi uma política constituída **pela** escola oposta à inicial, constituída **para** a escola.

Definitivamente, o novo não venceu o velho!

CAPÍTULO V

**ENTRE MUDAR E
PERPETUAR: ONDE
FICA O VERBO
INOVAR?**

5. CONSIDERAÇÕES

5.1. A mudança pode (e deve) ser questionada

Com o objetivo de caracterizar as inovações que o Programa Ensino Médio Inovador provocou em relação ao currículo e a organização das atividades nas escolas de Ensino Médio, a presente pesquisa intitulada “REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador”, foi realizada. Os principais achados desta pesquisa apontam que a política curricular estabelecida para as escolas de EM, por meio do ProEMI, que visava a formação integral em tempo integral e tinha como fundamentos o trabalho como princípio pedagógico e a pesquisa como princípio educativo ao ser recontextualizada, no contexto da prática, teve seus fundamentos afastados dos iniciais, resultando na perpetuação de práticas já celebradas pela fragmentação e pela tradição pouco inovadora. O que contribui para a defesa da tese de que a proposta de inovação curricular do Programa Ensino Médio Inovador não se configurou integralmente no contexto da prática.

Conforme anunciado nos primeiros capítulos, quando analisarmos o contexto de criação do ProEMI, pudemos perceber que este deu-se num momento em que o EM apresentava baixos e persistentes índices que denunciavam a urgência de novas ações para esta etapa. Movimentos de estudos e proposições transformaram o que era um programa piloto num movimento que teve como foco central a reorganização do currículo, as ações de ampliação e de permanência do aluno no ambiente escolar, aliada às diversificação das práticas pedagógicas.

Estas questões, apresentadas no Capítulo II, demonstraram a evolução do programa no que tange às discussões conceituais e teóricas, bem como a elaboração de documentos que visavam o aprimoramento das ações propostas que forneciam sustentação para a sua identidade, como a articulação com as DCNEM, por exemplo. Pudemos perceber que este movimento contribuiu para a consolidação de uma identidade própria para o ProEMI, que, apesar de passar por algumas mudanças na sua estrutura e funcionamento, manteve seus principais objetivos inalterados: a formação humana e integral dos alunos que frequentavam o EM.

Em função destas mudanças, e até mesmo em função do ineditismo da ação desenvolvida no EM, algumas dúvidas e incertezas acompanharam as comunidades escolares no processo de implantação do programa. O Capítulo II, ao apresentar o caso do estado catarinense, embora sem desconsiderar outras realidades, mostrou que o desafio em tratar com algo novo foi enfrentado tanto no contexto administrativo – na Secretaria de Educação, quanto nos contextos escolares.

Entretanto, os diferentes interesses e necessidades motivaram as escolas à aceitação do projeto e adesão ao ProEMI. Sendo que, a partir desse primeiro movimento, as escolas puderam desenvolver um olhar diferenciado para sua própria realidade e sobre sua comunidade, discutindo e problematizando estas particularidades a partir da realização do diagnóstico – requisito para a organização dos documentos para a implementação do programa, e conseqüentemente, da própria (re)organização curricular.

Essas questões foram enfatizadas no Capítulo III, quando pudemos perceber que a ideia de repensar as atividades desenvolvidas, de estruturar um diálogo entre as orientações das DCNEM e ainda respeitar a realidade vivenciada pelos jovens foi evidenciada na elaboração do PRC da escola observada. Entendemos que este documento cumpriu seu papel pois propiciou à comunidade escolar um exercício autônomo, garantindo e efetivando a participação no processo de planejamento e adequação das indicações legais, no que tange a organização e efetivação do currículo. Definindo-se, como os DOs propõem, a partir de uma preocupação que está além da simples seleção de conteúdos, e sim, voltada ao estabelecimento de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem para os alunos que frequentam o ProEMI.

Essa possibilidade de olhar para o cotidiano, considerando os sujeitos e as mudanças nos tempos e espaços como elementos indissociáveis à discussão curricular, característica do programa, propõe uma compreensão ampliada da função do próprio EM. Essa proposta de construção do currículo, através do PRC – elemento central neste processo, nos remete à luta contra a histórica dualidade nesta etapa. Não se trata de referenciar as características da educação propedêutica ou profissional. Trata-se, pois, de uma nova proposta, diferenciada das políticas já estabelecidas para o EM, e inovadora a partir da concepção curricular integrada.

Contudo, embora reconhecendo que a potencialidade do ProEMI e das propostas postuladas de um EM integral tenham contribuído para repensar a prática pedagógica, reconhecemos que algumas manifestações, ocorridas no cotidiano, nos apontaram outras

questões. Com o movimento de recontextualização da política, nem a perspectiva curricular integrada, que favorece o diálogo entre as disciplinas a partir de um tratamento menos fragmentado e hierarquizado do conhecimento escolar, tampouco a aceitação do jovem como protagonista, não constituíram, de fato, uma nova prática no EM. O que vimos, a partir das discussões no capítulo IV, foram movimentos de adaptação do ProEMI às condições já vivenciadas na escola.

A partir deste exercício de recontextualização em que acompanhamos algumas adaptações da realidade escolar e não a transformação destes tempos, espaços e práticas, identificamos algumas fragilidades quanto ao processo de desenvolvimento do programa.

A primeira questão refere-se a organização curricular. Conforme vimos no Item 3.3, apesar dos professores terem construído autonomamente o currículo para as turmas do ProEMI, estes continuaram a ter como base o livro didático. As atividades desenvolvidas pelos alunos eram mecânicas e repetitivas e não assumiam o caráter inovador, defendido pelo PRC construído pelos professores. A hierarquização e a fragmentação das disciplinas, anunciadas a partir do isolamento das oficinas também denunciavam, explicitamente, que a integração curricular tampouco a integração entre os macrocampos foram efetivadas.

A questão da organização dos tempos e espaços discutida no Item 3.4 também nos aponta um distanciamento destas propostas do ProEMI. Além de não atender às demandas suscitadas pelos sujeitos e pelas novas práticas pedagógicas, como previstos nos DOs e apresentado no Quadro 04, essa organização esteve pautada no autoritarismo, no modelo tradicional da disposição das ações realizadas na escola. Com aulas desconectadas, padronizadas, com espaços que, embora tivessem infraestrutura adequada, não eram utilizados/explorados para promover mudanças no cotidiano dos alunos.

Esses achados nos levam a crer que os alunos permaneciam mais tempo na escola, porém, continuavam expostos à mesma prática. Nem a proposta de construção de novas estruturas e instalações, aquisição de instrumentos e materiais – que eram questões apontadas como sérios problemas para o EM brasileiro, não propiciaram uma nova condição para o desenvolvimento das propostas da formação integral. Isso porque a organização curricular não tinha como base a proposta do PRC e a prática configurava-se numa dinâmica fragmentada, onde cada professor trabalhava sua disciplina, sem levar em conta as condições e particularidades do programa. Nem a

ideia da pesquisa como princípio pedagógico, tampouco a ideia do trabalho como princípio educativo foram contextualizadas na prática, o que nos permite afirmar que a formação integral, na realidade observada, não foi efetivada.

Neste contexto em que as principais concepções estavam afastadas das orientações do ProEMI, o protagonismo juvenil também foi uma ideia que não foi projetada para a realidade. Conforme discutido no Item 3.5 os alunos não eram produtores ou construtores do seu próprio conhecimento. A prática voltada à concepção da transmissão do conhecimento foi de encontro com os pilares tanto da PCSC, quanto com as orientações do programa no que tange a formação integral, já que ambos se concentram no homem como produtor da própria existência, responsável por gerar conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. (PCSC, 2015).

É fato, também, que diante destas constatações reiteramos que no contexto da prática o ProEMI teve seus fundamentos afastados dos iniciais, resultando na perpetuação de práticas já celebradas pela fragmentação e pela tradição pouco inovadora.

Diante destes achados que nos apontam algumas fragilidades, seja pelas dificuldades na organização curricular, seja pelas dificuldades na gestão do programa, reiteramos que não temos a intenção de desqualificar a proposta, tampouco apontar culpados. Nossa intenção é, contudo, indicar que o ProEMI pode ser uma alternativa viável para a prática do/no EM brasileiro que vive momentos de dúvidas e incertezas diante das últimas mudanças ocorridas. Desde que, algumas questões sejam repensadas e reorganizadas, inclusive.

Ao fazermos essa afirmação, temos convicção de que, embora o objetivo principal do programa não tenha sido totalmente concretizado, levando em consideração a realidade observada, reconhecemos que algumas mudanças foram efetivadas e contribuíram para repensar o cotidiano vivenciado na escola, reconhecer a comunidade escolar e articular um plano de ações – o que já é algo a ser considerado como positivo. De alguma maneira, ainda que não alcançando totalmente o sucesso, o ProEMI trouxe contribuições e garantiu mudanças para a história do EM brasileiro, principalmente ao estabelecer, em conjunto com as propostas das DCNEM, a formação humana e integral. Embora essas mudanças não tenham se convertido para inovações no cenário do EM Se para (MOLL, 2017, p. 64), “a ilusão cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da educação básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção

da nação”, poderíamos dizer que o ProEMI é, de alguma forma, o enfrentamento dessa névoa, ou, porque não, o questionamento dessa ilusão.

Por fim, pensando nesse processo que o ProEMI enfrentou para se estabelecer como programa, com erros e acertos, dúvidas e incertezas – mas caminhando em busca de novas condições para a escola de educação básica – destacamos que o programa tem potencial para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM, principalmente a partir da ampliação do tempo e da diversificação das práticas pedagógicas em busca da formação integral.

Pois, com base em Ball (1998, p. 69),

[...] as políticas curriculares passam por processos de recontextualização, denotando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central alcançam o efeito desejado e, sinalizando também, que o processo de produção de políticas não pode ser compreendido como uma decisão vertical, o que permite, por outro lado, vislumbrar a possibilidade de emergência de novas ideias e concepções.

Diante dessa possibilidade de novas concepções, consideramos a necessidade, como dito por Jakimiu (2016) e Silva (2016), de articular o ProEMI à outras políticas públicas, que envolvam desde a formação continuada de professores e gestores à organização/discussão das propostas para este novo modelo de EM. Acreditamos, portanto, que somente a partir da estabilidade do ProEMI e da garantia da continuidade das ações desenvolvidas, com apoio e financiamento federal, bem como a participação da comunidade escolar, é que as mudanças no EM, tão desejadas e necessárias, encontrarão novas possibilidades.

5.2. Voltando a usar o “Eu”

Ao retomar o “Eu” que abandonei no início deste trabalho, o faço convicta de algumas certezas, porém, de muitas incertezas também.

Uma das certezas que trago é que, tanto do ponto de vista de pesquisadora quanto do ponto de vista profissional, reconheço a importância destas discussões sobre o EM e sobre o ProEMI. Perceber o que não deu certo a partir da observação de uma

prática pode não ser uma das tarefas mais difíceis, mas com certeza, não é pior que apontar caminhos. Problematizar e discutir com os dados é essencial neste exercício!

Outra certeza diz respeito a necessidade de continuação, principalmente diante do cenário que a educação brasileira, em especial o EM, se encontra. Por conta desse movimento me proponho a dar continuidade às discussões realizadas neste trabalho, levando em consideração as questões observadas e problematizadas, considerando, ainda, aquelas que não tiveram alcance, como a análise do contexto da estratégia política (BALL 2004) dada a limitação deste trabalho – que trata-se de mais umas das minhas certezas.

Deste modo, seja por conta das recentes e impactantes mudanças no EM e na efervescência das discussões, seja por conta da instabilidade e das incertezas que afrontam a proposta do ProEMI, me proponho a socializar este trabalho a partir da seguinte organização:

O quê?	Projeto de formação continuada
Para quê?	Efetivar algumas discussões acerca do EM brasileiro
Quando?	Durante o biênio 2019/2020
Como?	Buscando parcerias entre Universidade e Unidade Escolar (proposta de projeto de extensão)
Público?	Professores e gestores que atuam no EM

Ao me comprometer em socializar este trabalho, o faço, também, como forma de agradecimento às oportunidades vivenciadas nesse processo. Desde a possibilidade de “olhar o que antes eu só via” – um desafio para quem tem, no seu cotidiano, a prática escolar até o fato de discutir os conceitos à luz de autores conceituados e, ainda, conhecê-los pessoalmente, como o Professor José Augusto Pacheco, no período em que estudei em Portugal, na Universidade do Minho, com bolsa para o Doutorado Sanduíche, da CAPES, foram oportunidades únicas.

Outra certeza que trago é a da contaminação pelas questões curriculares. De todas as minhas relações estabelecidas com o campo do currículo, foi nesta que me aprofundei mais, discuti mais e aprendi mais... Professora Cássia Ferri foi a responsável em me instigar à explorar este mundo, a considero responsável pela minha alfabetização curricular.

Contudo, embora envolta por este clima leve, de despedida, de dever cumprido, vejo-me obrigada a falar das minhas incertezas, que, por sinal, são muitas.

A primeira diz respeito às recentes mudanças propostas para o EM brasileiro, tanto a partir da MP nº746, quanto a partir da Lei nº 13415/2017, que marcaram uma ruptura no movimento democrático de discussão a respeito do EM. Sobre este movimento intitulado “Novo Ensino Médio”, formulo muitas questões e interrogações que [não] estão, diretamente, ligadas ao ProEMI: qual será o futuro do programa? Como ficarão os milhares de PRCs construídos pelas comunidades escolares? Que tipo de incentivo financeiro terão para garantir a implementação deste projeto (re)pensado para a organização curricular? Ou ainda, como será esse novo EM? Que disputas e embates estarão presentes nesta dinâmica? E, por fim, intrínsecas a estas, uma das principais incertezas que carrego: como ficarão os alunos, os jovens que frequentam o EM?

A partir destas questões penso nos dois personagens apresentados na introdução deste trabalho: Ana Júlia e Pedro Augusto. Eles existem, são reais, e assim como eles, milhões de jovens passam pela escola, nem todos chegam ao EM e, somente a minoria alcança o ensino superior. E mesmo assim, com os índices deliberando pela necessidade de mudança, a prática cotidiana mostra que a escola e os professores continuam seduzidos pela funcionalidade do EM (divididos pela dualidade) e amedrontados pelos complexos sinônimos de educação integral e integração curricular. Do mesmo modo, as políticas públicas, marcadas pela descontinuidade, caminham no sentido de mascarar estas questões e apontar outras que atendem à diversas necessidades e interesses – mercadológico, financeiro, político, etc., e, em menor escala, aquelas que atendem à esses jovens.

Pensar nestes jovens é pensar não somente no futuro ou na preparação para o futuro, e sim pensar na condição presente, vivenciada na escola e fora dela, que propicie uma nova concepção, uma nova relação através da formação integral de sujeito e a preparação para a vida – despreocupada ou desconectada da difícil escolha (as vezes imposta) da continuidade dos estudos ou da profissionalização.

Para finalizar, cedo espaço para publicar uma carta encaminhada à Ana e ao Pedro, que representam, aqui, os milhões de jovens e respondem, em certa medida, algumas das (minhas) inquietações que se fazem presente quando o assunto é o EM:

5.3. A carta

À Ana e ao Pedro

Quero dizer que escrever uma carta foi uma decisão difícil... não sei se foi a opção correta (poderia ter sido um e-mail, um whatsapp), mas foi o modo que me senti mais seguro.

Vou começar me desculpando. Sim! Quero que me perdoem pelo que aconteceu com vocês, pois eu me sinto extremamente culpado.

Lembro da última vez que estivemos juntos, da esperança nos olhos de vocês, da despedidas dos amigos... Você Ana, tinha 17 anos e o sonho de fazer Medicina. Acreditem era eu. Embora diferente, defendendo algumas concepções, com projetos e finalidades diferentes, mas era eu. Toda essa diferença tem uma explicação: é que servi, por muito tempo, a dois senhores, a dois interesses e, por isso ganhei dois sobrenomes. Também por isso, que preciso de terapia, preciso me encontrar, assumir uma identidade, sabe? Sou do tipo meio indeciso, complicado... mas sigo em busca do caminho... Desculpem se eu falhei, mas para mim também não é fácil. A juventude é muito exigente. Vocês são indecisos...

O seu caso Ana, estudou tanto! E eu me dediquei tanto ao teu projeto: foram tantos simulados, aulas, repetitivos exercícios, intensivos de química, física, etc. E, mesmo assim você não passou no vestibular! Isso me frustra, pois, de alguma maneira, não alcancei o meu objetivo e não honrei meu sobrenome. Eu estava lá para isso, essa era minha função. Quanta frustração!

Com o Pedro do mesmo modo. Fez todas as disciplinas para tornar-se um técnico e ter uma profissão, fez estágio e disciplinas específicas e, no final, mesmo sendo um ótimo aluno, com boas

notas, não conseguiu emprego na área. Eu não consegui garantir que, com o seu diploma de curso técnico você conseguisse trabalhar na área de formação.

Do que valeu todo esse esforço? Me questiono, me incomodo com essas questões... mais frustrações!

Mas, gostaria que entendessem minha situação: Essa indecisão me mata! Preciso me resolver, para minha saúde mental, preciso escolher um caminho, defender uma bandeira. Imaginem como sofro, ter que viver sempre dividido entre dois caminhos. Estou sempre nas mãos de quem tem mais poder... sirvo a quem interessa - não tenho opção.

Ah!, os professores! Esses também são complicados... as vezes gosto de dividir a culpa com eles... eles não seguem nunca o que está proposto e programado. Vivem mudando, acrescentando, retirando assuntos ou conteúdos que acham interessante... isso tem um preço: as vezes acredito que estamos nas mãos deles, pois, de algum modo, a decisão final é sempre deles, não é? Seria tão mais fácil se eles fizessem exatamente o que está previsto. Só reproduzissem o que é proposto. Mas não!

Diante de toda essa confusão lhes confesso que houve momentos em que pensei que estivesse no caminho e pensei: agora vai! Vou me consolidar e me estabelecer, de uma vez por todas. Mas daí, surgem outras ideias, outros debates, com novos documentos, legislações etc... e até a ideia de juntar tudo isso, imaginem! Tem também as pessoas que me gerenciam, eles estão sempre em disputas, em batalhas para provar quem tem o melhor projeto, quem manda mais, quem paga mais... É, na educação também tem disso, como se fosse uma rede de conexões com diferentes interesses - empresários, bancos, institutos. E eu ali, entre todas essas particularidades, tentando as conexões necessárias para me estabelecer...

E eu estou no meio de toda essa confusão, tentando me adaptar a tudo isso e servir a quem ganha e lidera esse jogo. Por favor não pense que eu não tenho personalidade, que sou altamente influenciável, mas é que se não for assim, não sobrevivo!

Lamento por tudo Pedro e Ana, mas quem precisa de ajuda sou eu!

Ass. Ensino Médio Brasileiro

5.4. Ps.: Quando mudar significa retroceder: das incertezas para o ProEMI às promessas para o (Novo) EM

Conforme anunciado no Capítulo I e discutido no decorrer deste trabalho, o EM tem sido alvo de disputas e contradições há muito tempo. Especialmente nas últimas décadas os interesses diversos acentuaram essas disputas que se expressaram por meio de mudanças específicas – tanto na estrutura quanto no funcionamento do EM, resultando num embate em defesa, ora dos interesses mercadológicos, ora dos princípios da formação integral do sujeito. Em meio a esse jogo de poderes, as contradições se traduziram nos documentos e legislações que organizavam o currículo – com propostas desconexas, representando, por fim, um distanciamento e/ou uma divergência no que tange a identidade e a finalidades dessa etapa da educação. (SILVA e SCHEIBE, 2017).

Essas características, aliadas aos baixos e persistentes índices, contribuíram para o insucesso no EM, fato que tem gerado uma série de discussões e problematizações a respeito do tema, resultando no anúncio da necessidade de reformulações para essa etapa.

As mais recentes têm impactado a sociedade brasileira com a promessa recorrente de mudanças para o EM. Na primeira metade dessa década, com a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do EM – CEENSI, e com a criação do Projeto de Lei – PL nº 6840/2013 – que defendiam a ideia de propor mudanças para a estrutura do atual EM, os debates a respeito das ações

de melhoria para esta que é a última etapa da Educação de base brasileira, se acaloraram.

De um lado aqueles que defendiam um EM modificado, sobretudo, na sua estrutura. Sob o argumento que o currículo era “ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdo, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos” (BRASIL, 2013 (b), os relatores do projeto propuseram alterações na LDB para garantir a organização dos currículos do EM por áreas do conhecimento. E, por outro lado, aqueles que criticavam e negavam as ações propostas pela Comissão e expressas no PL nº 6840/2013.

O segundo grupo foi responsável pelas críticas que geraram importantes movimentos contrários às essas ações propostas (SAVIANI, 2016). Um dos mais importantes foi criado a partir reunião das principais entidades ligadas à Educação do país, a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da educação. Outro resultado dessas críticas foi a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, representada por especialistas da Universidade Federal do Paraná.

Se as críticas já eram efetivas, com a aprovação da MP nº746, no segundo semestre de 2016, esse debate ganhou efervescência. Ao usar deste instrumento autoritário e antidemocrático (SAVIANI, 2016), o governo¹⁶ foi acusado de ignorar as discussões acontecidas em torno das propostas. E, seguindo essa linha, outras manifestações foram realizadas: especialistas que discutiam o EM e/ou as questões curriculares, como Silva e Krackvitz (2015), Saviani (2016), Frigotto (2016), expuseram sua opinião, contrariando essas ações. Enquanto os alunos, nesse clima de críticas, protagonizavam momentos de protesto ao ocuparem as sedes das escolas – impedindo o funcionamento e a continuidade das aulas.

Frente a estes acontecimentos, o Fórum Nacional de Educação – FNE se pronunciou através de nota técnica:

Compreendemos que uma ampla e efetiva transformação no ensino médio e na educação brasileira não se dará no afogadilho e não pode

¹⁶A MP foi lançada num período de extrema instabilidade para o cenário político e econômico do país, depois do impeachment sofrido por Dilma Rousseff e a posse na presidência de Michel Temer.

ignorar movimentos que já tem propostas construídas para a melhoria do ensino médio e da educação como um todo. Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos(às) estudantes, razões pelas quais nossa posição é pela retirada da medida provisória e que a discussão seja encaminhada em outros termos e instrumentos, inclusive no congresso nacional, também pressionado e desrespeitado pelo aqodamento do governo, que não se propôs garantir nem tempo nem espaço nem participação da sociedade civil para o debate qualificado e responsável que é requerido para o trato de matéria tão cara ao povo brasileiro, a saber, a educação de nossa juventude. (BRASIL, 2016, FNE, p. 03). (Grifos nossos).

Em meio a esse turbulento movimento, ao interromper as discussões, como expresso pela nota do FNE, a MP anunciou a Lei nº 13415/2017. Com essa aprovação, as mudanças no EM, tanto na organização e funcionamento, desde a estruturação do currículo e a permanência dos alunos tem sido defendida pelo governo a partir da premissa de que o atual modelo precisa ser alterado, ter reduzido o número de matérias obrigatórias e garantir aos estudantes a opção por diferentes formações, inclusive de natureza profissional ou técnica.

5.4.1. O caso catarinense

Colocando em prática esse plano de mudanças para o EM, o MEC lançou um edital no final do mesmo ano em que anunciou as mudanças, com a finalidade de implementar, em algumas escolas estaduais, a nova proposta. A rede estadual de Santa Catarina é um dos exemplos deste movimento, pois participou deste edital e já tem garantido, na prática – o “Novo Ensino Médio”.

No estado catarinense, dentre as milhares escolas de EM, são quinze as que fazem parte deste novo projeto que, em conjunto com entidades privadas como Instituto Ayrton Senna e Instituto Natura reorganizaram o EM no sentido de, conforme explícito na página da Secretaria de Educação de Santa Catarina, “mais do que ampliar o tempo de aula, ampliar as conquistas da educação”. Que, de forma integrada à aprendizagem dos conteúdos de português, matemática, história, entre outros, propõe um incentivo aos jovens para desenvolverem competências altamente valorizadas no mundo atual, como

resolução de problemas, responsabilidade, comunicação, empreendedorismo, abertura para o novo e criatividade.

Sob esse aspecto, consideramos as observações de Saviani (2016) e de Silva (2016): para o primeiro autor, esse novo modelo serve de “vitrine”, uma vez que são poucas as escolas selecionadas para participarem das mudanças. Ao abordar a questão do investimento, o autor problematiza o fato da aprovação da PEC 241/2017 e a limitação de investimentos: que condições democráticas são essas, se serão beneficiadas algumas escolas em detrimento a outras? Já para a segunda autora, esse modelo implementado pela Lei nº 13415/2017, poderá trazer maior espaço de atuação e/ou parcerias dos setores privados, sobretudo na operacionalização dos itinerários formativos e na oferta da formação profissional – já que as condições de infra estrutura são precárias em algumas escolas brasileiras.

Além deste investimento inicial na organização do espaço físico para garantir a ampliação do tempo de permanência dos alunos, o estado catarinense para se adequar as propostas da Lei nº 13415/2017, tem oferecido, a partir das parcerias anunciadas por Silva (2016), com as entidades já citadas, formação para os professores que atuam nestas escolas no sentido de implementar aulas e projetos que tenham como “problemática os desafios do mundo real, que possam estimular a criação, a participação ativa e a colaboração. Levando o estudante a vivenciar e colocar em prática as habilidades necessárias”.

O “Projeto de Vida” é um destes componentes que norteia a proposta. Eleita pelo estado catarinense como resposta aos itinerários formativos trazidos desde o PL nº 6840/2013 e ratificados com a aprovação da Lei que estrutura esse novo modelo de EM. Ao ser construído pelo aluno, esse projeto oportuniza aos jovens pensarem, planejarem e impulsionarem a sua trajetória pessoal, tanto a partir da escolha profissional – oportunizada pelo EM, ou a partir da continuidade dos estudos e sua preparação. “O aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida.” (SED, Caderno II, 2017, p. 14).

Na implantação e implementação deste novo EM, Santa Catarina propõe os itinerários formativos, como prevê a legislação – a partir da flexibilidade do currículo, definidos em cinco opções possíveis: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Porém, estes não foram, ainda, divulgados ou definidos pela rede estadual que aguarda, na expectativa com o país, pela

aprovação da BNCC específica para o EM. O que, em conformidade com o anúncio do Ministro da Educação, Mendonça Filho, vai definir quais são as competências e habilidades a partir dos componentes propostos pelas escolas, respeitando o interesse e necessidades locais e regionais.

5.4.2. O “novo” em questão

Embora posto em prática, seguindo as orientações propostas, esse novo modelo continua suscetível às críticas. Seja por conta da organização do currículo, que propõe como obrigatória apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês, e coloca disciplinas que representam lutas históricas para a educação brasileira, como Filosofia e Sociologia em segundo plano, seja por conta da proposta de escolha dos itinerários e o incentivo à profissionalização, o fato é que esse novo EM propõe a fragmentação e a hierarquização do conhecimento escolar.

A própria ideia de flexibilidade – sedutora (THIESEN, 2018) e tentadora (KRAWCZYK e FERRETI, 2017) para a opinião pública¹⁷, que remete à ideia de escolha, de empoderamento e de adaptação, nos permite pensar, com base nestes últimos autores, em diferentes sinônimos: que essa flexibilidade pode representar uma falta de consenso sobre essa política – tendo, na nova proposta de organização curricular e nos itinerários formativos a representatividade da fragmentação curricular. Do mesmo modo que a despreocupação com as questões críticas – defendidas por meio desse discurso da flexibilização, esconde ou ignora as propostas expressas pelas DCNEM, que vinham orientado a organização curricular do EM em defesa da formação integral do sujeito.

Essa hierarquização torna-se tendenciosa ao preparar o jovem pela lógica instrumental e suprir, com a oferta de mão de obra, o setor produtivo. Esse jogo de interesses representa para Saviani (2016) e para Silva (2016), um retrocesso aos tempos ditatoriais, quando a lógica eficientista do currículo ditava a organização da escola pública. A então política generalizada de mão de obra para a grande massa, instituída

¹⁷Principalmente quando as propagandas são veiculadas em horários nobres, com atores que representam alunos independentes que “escolhem” a sua formação e “decidem” seus futuros. Ou, ainda, quando figuras conhecidas pelos jovens, como famosos *youtubers*, vendem a ideia da mudança e anunciam “o novo EM”.

nesse período, encontraria subsídio nos atuais documentos que instituem esse novo modelo (SILVA e SCHEIBE, 2017), prevendo, inclusive, as parcerias com entidades privadas, conforme o exemplo do estado de Santa Catarina.

Essa ideia de retrocesso é também defendida por Moll (2017, p. 68), que relembra as ações desenvolvidas no contexto educacional, principalmente nos últimos anos (conforme Figura 12), e afirma que havia diálogo com as redes públicas, com as escolas, com os professores e com os alunos, “partindo do princípio de que há, sim, muita vida inteligente na educação básica, materializada em experiências exitosas de configurações pedagógicas e curriculares do ensino médio.” Ao socializar tal afirmação, a autora destaca o ProEMI e suas características de indução de novas possibilidades pedagógicas e curriculares no EM, e reconhece que esse conjunto de ações,

[...] ainda que insuficientes, mas efetivamente postos em marcha, em um contexto de afirmação de direitos e de construção de relações democráticas, que ganhou no PNE 2014-2024 metas e estratégias específicas para consolidação do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica. (MOLL, 2017, p. 69).

E afirma que estas ações estão sendo contrariadas com a nova proposta que nega a ideia da integralidade do sujeito.

Ao interromper esse movimento democrático e contrariar o caráter público, inclusivo e universal da escola [pública] – representados por lutas ainda não vencidas, mas asseguradas pela CF e pela LDB, esse “fatiamento” do currículo, proposto pelo “novo” EM exclui e cerceia os direitos dos jovens! O retrocesso também cerceia esses direitos! A negação das propostas de formação integral também cerceia! Mas como garantir esses direitos? Onde e como fica a ideia da educação “de base”, etapa em que deve ser assegurada aos brasileiros e brasileiras uma formação comum?

Em busca destas respostas, ou enviados pelos questionamentos, estaríamos vivendo, na ânsia pelo novo, no sofrimento do retrocesso ou na angústia da interrupção dos direitos estabelecidos legalmente?

5.5. Em busca de uma resposta

A resposta está nas entrelinhas.

Está sublimada, ou nem tanto...

Se eu tivesse que responder à pergunta que intitula esse Capítulo, que se origina na problemática da Tese, se eu tivesse que fechar ESTE ciclo, encerrar ESSA discussão eu diria: entre o mudar e o perpetuar, entre a espera e a busca, entre a dúvida e a certeza, entre o possível e o factível, entre o poder e o querer, entre o saber e o fazer: é aí que mora o verbo inovar!

6. REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, H. da S. A implementação e a operacionalização do programa inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, V. 15, pp. 03-23.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, V. 35, n. 126, p. 539-564, Dezembro 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 jun. 2017.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEANE, J A. Integração curricular: A Essência de Uma Escola Democrática. Trad. João M. Paraskeva. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, pp.91-110. Jul/Dez 2003.

BERMUDEZ, A. C. **Informação:** mais de 60% dos jovens fora da escola no Brasil têm de 15 a 17 anos. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 23 abr. 2018.

BERNARDIM, M. L. & SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 16 | Julho-Dezembro 2014 | PP. 23–35. Disponível em http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf Acesso 19 fev. 2017.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75110, 2003.

BOESSIO, L. Dispositivos móveis no Ensino Médio Inovador: um estudo de controvérsias a partir da teoria ator-rede. 2015. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1994.

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996

_____. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/PROEP, 1997.

_____. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

_____. MEC/SEB. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil**. (Gt Interministerial Instituído Pela Portaria N°. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria N°. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 11 de 30 de junho de 2009** (a). Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf Acesso em: 24 maio 2014.

_____. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**(b). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de outubro de 2009. Seção 1, p. 52. Institui o Programa Ensino Médio Inovador.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2009** (c). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 18 fev. 2013.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 18 fev. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. (a). **Aprova a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relator: José Fernandes de Lima. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 junho 2011.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2011**. (b). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 20 nov. 2013.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2013**. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 18 jan. 2014.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2014**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 07 set. 2015.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador, **Documento Orientador 2016**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em 22 fev. 2017.

_____. **Lei nº 13415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece o Novo Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso 23 fev. 2017.

CABRAL, A. da C. Condições de trabalho dos professores do programa ensino médio inovador. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville: UNIVILLE, 2016.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARDOSO, A.P. Educação e Inovação. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.225-233, nov. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/pereira-mercuri-bagnato.pdf> Acesso em 25 fev 2018.

CASTRO, A. de. & LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf> Acesso em 03 abr. 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, V 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2009.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho necessário**, 2005. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em 02 jan. 2015.

CZERNISZ, E. C. da S. As novas diretrizes para o ensino médio e os antigos desafios escolares. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 257-272, jul./dez. 2013. Disponível em http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2348/pdf_5 Acesso em 02 jan. 2015.

CORRÊA, S. S. As questões e os questionamentos: O que é ser jovem, e o que é ser aluno? *In*: **Professores de Ensino Médio em formação: saberes e experiências**. Florianópolis: UFSC, 2015.

CORRÊA, V. S. A. Formação do Professor de Matemática na Licenciatura Integrada em Ciências Exatas: Possíveis Articulações com o Ensino Médio Inovador (ProEMI). **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43132/R%20-%20T%20-%20VANISE%20SIMONE%20ALVES%20CORREA.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 30 jul. 2017.

DAYRELL, J. T. **O jovem como sujeito social**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. 2002. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf> Acesso em: 01 abr. 2017.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. *In*: Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v 18, n 69, p. 861-872, out-dez, 2010.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a**

arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

ENGELMANN, D. A. Dos (des) caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – ProEMI – proposto pelo MEC. 2016. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti, Paraná, 2016.

FERREIRA, S. R. Financiamento da educação como indutor de política curricular: Análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FIGUEIREDO, K. de J. A. A. Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal. 2015. 243 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRIGOTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G. **A reforma do Ensino Médio do (des)governo Temer**. 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso 30 mar. 2017.

GATTI, B. Análise das pesquisas das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped. V. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em 12 jun. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRIKE, F. Concepções de interdisciplinaridade: o programa ensino médio inovador. 2016, 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação.) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738> Acesso em 22 mar. 2017.

GROPPO, L. A. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, Unesp, 1º sem./2009, p. 37-50. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/02.pdf> Acesso em 28 mar. 2017.

GUIMARÃES, E. R. & MORGADO, J. C. (2016). Currículo e Avaliação: os testes standardizados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), v. 32, n. 2, 373-392. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46849> Acesso em 12 maio 2017.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.- dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> Acesso em 05 out. 2015.

ISLEB, V. O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar. 2014. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf> Acesso em 15 abr. 2015.

JAKIMIU, V. C. de L. Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 2014, 188 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36273/R%20-%20D%20-%20VANESSA%20CAMPOS%20DE%20LARA%20JAKIMIU.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 23 dez. 2014.

_____. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. 2016. V. 1, n. 2, pp. 211-229. Disponível em file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf Acesso 12 set. 2017.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios no Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. V.41 N.144 Set./Dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 30 abr. 2015.

KRAWCZYK, N. & FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola** v.11, n.20, janeiro a junho de 2017. Disponível em http://cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf Acesso em 30 mar. 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no Plano Nacional de Educação – 2011-2020: Superando a década perdida? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 maio 2015.

LARA, G. J. ... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. 2013. 211 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LARROSA, J. A arte da conversa. In SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença** – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D, P&A, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2012. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2204/1905> Acesso em 15 abr. 2016.

- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08> Acesso em 27 fev. 2017.
- LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 abr. 2018.
- MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem** São Paulo: Cortez, 2007.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.
- MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso 21 jan. 2017.
- _____. **Reformar para retardar**: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola* v.11, n.20, janeiro a junho de 2017. Disponível em file:///C:/Users/HP/Desktop/Dossie%20retratos_da_escola_20_2017%20REforma%20E nsino%20Médio.pdf Acesso em 28 dez. 2017.
- MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.
- NEVES, C.E.B.; NEVES, F.M. Pesquisa e inovação: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha. *In: Cadernos CRH*, Salvador, v 24, n 63, p. 481-501, set-dez, 2011.
- NOGARA, J. G. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158911> Acesso em 25 fev. 2016.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOVAES, R. & VITAL, C. A juventude de hoje: (Re)invenções da participação social. *In* A. A. Thompson (Org.), **Associando-se à juventude para construir o futuro** (pp. 107-147). São Paulo: Editora Petrópolis, 2005.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores> Acesso em; 10 de jan. de 2018.

PACHECO, J. A. de B. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a06.pdf> Acesso 12 jan. 2014.

_____. Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. **Revista de Ciências da Educação**, v. 12, p. 15-18, 2010. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 26 abr. 2015.

PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf> Acesso em 05 fev. 2015.

PEREIRA, K. A. F. Protagonismo Juvenil e educação da Juventude no Ensino Médio Brasileiro. 123 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. *In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, Set. 2011. Disponível

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso Acesso 13 nov. 2017.

RAUTH, V. M. Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no Ensino de Biologia, Física e Química nas Escolas Estaduais de Curitiba. 2015. 334 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37884> Acesso 30 jun. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014> Acesso em 15 out. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. 2015 – 2024: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional. Florianópolis, 2015.

SANTOS, F. A. A. dos. As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativa: o caso do programa do ensino médio inovador no RN. 2013. 353 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, J. M. C. T. **Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre** - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, S. V. A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral. 2009. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. *In*: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Palestra**: A última do "Ensino Médio". Evento: Contrarreformas Neoliberais e os caminhos da Esquerda. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TnqnRq21Iuc>. Acesso em 15 jan. 2018.

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

SILVA, M. R. Direito a educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n. 17 e 18, janeiro-junho e agosto-dezembro de 2015, p. 61-74.

_____. M. R. Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. Entrevista. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6504/3198>. Acesso 30 mar 2017.

SILVA, M. R. da. & JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf> Acesso 22 dez 2017.

SILVA, M. R. & JAKIMIU, V. L. Políticas Curriculares para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador. *In*: **Juventudes em Diálogo**: formação e práticas no Ensino Médio. Orgs: Ramos, N. V. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SILVA, M. R. & KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital na Escola**. Opinião. Edição de 21 de julho de

2015. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniao/pesquisadoras-conversam-com-pl6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SILVA, M. R. da. & SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola** v.11, n. 20, janeiro a junho de 2017. Disponível em file:///C:/Users/HP/Desktop/Dossie%20retratos_da_escola_20_2017%20REforma%20Ensino%20Médio.pdf Acesso 28 dez. 2017.

SILVA, A. H. & FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplos de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403> Acesso 28 dez. 2015.

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, jan./jun. 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br> Acesso em 17 out 2014.

SOUSA, R. T. O currículo escolar como instrumento constitutivo para o protagonismo juvenil no ensino médio. **Compartilhando saberes**. Dez – Jul /PP. 92 – 101, 2016.

SOUZA, R. M. de. O discurso do protagonismo juvenil. 2006. **Tese** (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/en.php> Acesso em: 18 maio 2017.

SPOSITO, M. P. & CARRANO, P. C. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. 24: 16-39, set./dez., São Paulo, Anped/Autores Associados. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ts/article/view/12474/14251> Acesso em 12 jun. 2016.

SZAPIRO, M. & RESENDE, C. M. Juventude: etapa da vida ou estilo de vida? **Psicologia & Sociedade**, 22(1), 43-49. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a06.pdf> Acesso em 25 set. 2017.

TARTUCE, G. L. **Ensino Médio**: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros. Disponível em http://seminariocurriculo.org.br/site/seminariocurriculo/files/materiais/Gisela%20Tartuce_Marina%20Nunes.pdf Acesso 30 jun. 2016.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.241-260 | abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf> Acesso 14 jul. 2017.

_____. 2018. Entrevista concedida: Para onde caminha o Ensino Médio? **Revista Contrapontos**. V. 18, n. 2, 2018. Disponível

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/482/showToc> Acesso 12 ago 2018.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100. Outubro de 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701998000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 17 Maio 2018.

TORRE, S.D.L. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VICENTINE, C. M. Inovação e administração estratégica para os novos cenários competitivos do século XXI. **Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v 2, n 3, p. 225232, set-dez, 2009.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETI, C. J., e TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, 36(127), 51-85. 2006.

ZOTTI, S. A. A função social do Ensino Secundário no contexto da formação da sociedade capitalista brasileira. 2009. 235 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICES 01: Autorização para realização da pesquisa

APÊNDICES 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE 03: Questões utilizadas para as entrevistas

A) Questões para os profissionais atuantes na escola:

- Quando a escola aderiu ao ProEMI?
- Por que a escola aderiu?
- Quais as motivações que levaram a escola a aderir ao programa?
- A comunidade escolar (professores, pais e alunos) foi consultada/informada sobre esse processo? Houve algum tipo de discussão, votação, etc....?

- Como foi o processo de implantação? Foi gradativa? Que passos foram seguidos?
- Quais as principais dificuldades encontradas?
- Quais as modificações que a escola vivenciou com a implantação deste programa?

B) Questões para entrevista com profissional da SED:

- Como foi a implantação do programa na rede estadual catarinense?
- Como foi realizada a seleção das escolas?
- Como foi a aceitação das escolas para como este novo projeto?
- Que movimentos marcaram a implementação do projeto?
- Quais as maiores dificuldades encontradas ao implementar esse projeto nas escolas?

APÊNDICE 04: Dados das entrevistas sintetizados

Técnico da SED	A implantação do programa foi feito de maneira muito rápida. Participamos de uma formação em Brasília e de lá, já viemos com a proposta para ser aplicada nas escolas.
	Minha principal função foi estruturar esse programa na rede estadual, pois nunca tínhamos vivido algo parecido.
	A escola das escolas não foi tarefa fácil. Montamos uma equipe e começamos a discutir sobre as realidades apresentadas. Levamos em conta nesse momento aquilo que sabíamos da escola. Nosso conhecimento prévio mesmo.
	Durante essas discussões levamos em consideração os baixos e persistentes índices na macro avaliação - o IDEB. Fomos orientados durante a formação a considerar a realidade em que a escola estava inserida.
	E foi assim que fizemos, consideramos estes indicativos e entramos em contato com as escolas.
	Nossa primeira orientação foi bem clara. Tratava-se de um convite. Nada era obrigatório.
	Em nenhum momento desconsideramos a realidade. Foi levada em consideração a realidade em que a escola estava inserida – tentou-se privilegiar as comunidades mais carentes em que, teoricamente, os jovens tivessem maior vulnerabilidade social.
	Essa vulnerabilidade social foi muito discutida lá em Brasília e aqui por nós. Na verdade é um conceito muito amplo que requer mais estudos que nós não tivemos condições de realizar.
	E tem mais: o tempo todo tratávamos como um convite, pois a escola não era obrigada a aceitar entrar nesse projeto.
	O programa caiu pra nós, da secretaria, como algo novo. Novo não só no sentido da novidade, mas como algo diferente daquilo que costumávamos ter, daquilo que costumávamos lidar na educação. Tínhamos uma demanda muito grande de projetos e programas voltados ao ensino fundamental, mas para o EM, assim, nessa proporção, foi um projeto inédito.
	Nossa decisão não foi radical. Pelo contrário, orientamos que a decisão final deveria ser da equipe, do grupo. Isso porque quem ia desenvolver o trabalho não seria só a direção, pois toda a escola ia ter que se envolver.
A tarefa de entrar em contato com as escolas foi das gerências, e todas as equipes foram orientadas nessa direção, de lançar o convite às escolas e deixar elas decidirem com seus pares.	

	As dificuldades foram sentidas, mesmo, quando foram vividas no chão da escola. Daí sim, eram problemas que nem imaginávamos que teríamos. Daí não teve jeito, já estávamos dentro, o jeito foi encontrar soluções.
	Tínhamos o suporte do MEC, mas constantemente vinham dúvidas novas.
	Recebíamos inúmeras ligações das escolas a respeito do projeto que elas deveriam organizar. Eles queriam modelos, mas nós não tínhamos... foi difícil entender que deveria ser um projeto único, organizado pelo e para o grupo.
	A contratação de professores, que era responsabilidade do setor de Desenvolvimento Humano, foi uma das questões que mais deu problema.
	O enfrentamento de diferentes situações que não estavam previstas nos documentos que davam suporte ao programa, foi sendo marcado pela necessidade de ajustes.
	Todos esses ajustes foram terríveis, considero um dos piores momentos, tanto para as escolas, como para nós. Como já disse era tudo novo. E essas dicas não foram dadas no curso de formação. O jeito era se ajeitar como dava.
Profissional 01	Entramos no projeto logo no início, nem sabíamos muita coisa a respeito. Assim que foi lançado.
	Olha, a nossa escola foi selecionada por causa do grande número de alunos que iniciavam e não terminavam o EM. Turmas tinham que ser fechadas durante o ano letivo, o que caracterizava muito abandono por parte dos alunos e professores que tinham seu salário reduzido, por causa do número de aulas que diminuía. Por isso, não pensamos duas vezes em aceitar.
	Também precisávamos de verba, pois o governo mandava pouco dinheiro, e pelo que sabíamos essa verba seria bem boa. E essa seria uma boa saída pra escola que estava cheia de dívidas.
	Sim, os professores foram consultados durante uma reunião pedagógica, daí fizemos uma votação e decidimos em aceitar.
	Os pais e os alunos foram avisados somente na hora da matrícula.
	O grande problema que encontramos até hoje é que nossas propostas foram pensadas e organizadas por um grupo que não pode dar continuidade ao processo. Muitos professores act's.
	O projeto, o currículo foi pensado e organizado por um grupo que tinha alguns projetos já em andamento, mas que foram bruscamente cancelados nos anos seguintes, em função dessa nova proposta de EM. Sem considerar aqueles que eram contratados e

	<p>tinham que mudar de escola todo fim de ano.</p> <p>Mas daí fomos nos ajeitando e encontrando um jeito para as coisa, pois nem tudo que estão no papel dá certo.</p> <p>Quando o programa começou tivemos algumas dificuldades (como eu já falei...) mas a pior foi organizar um projeto único. Na hora de fazer aquele PRC deu até briga, cada um queria priorizar sua área.</p> <p>Uma grande dificuldade foi planejar as áreas juntas.</p> <p>Nosso projeto interdisciplinar tinha a intenção de trabalhar com uma rádio comunitária, no interior da escola. Para isso, organizamos o projeto e idealizamos com ações de esporte e cultura o que foi pensado. Foi um sucesso e se estendeu por toda a escola, garantindo a participação de toda a comunidade.</p>
Profissional 02	<p>Um dia na escola recebi um telefonema do gabinete da gerência me falando, por alto, sem muitos detalhes, a respeito deste projeto. Eu deveria conversar com a APP e Conselho Deliberativo e registrar em ata a decisão de aceitar ou não o projeto na escola. E foi o que eu fiz.</p> <p>A reunião foi um sucesso e decidimos por aceitar o projeto, mesmo sem saber muito sobre o que se tratava, sem muitos detalhes, sabe(!?). Fizemos ata e mandamos a cópia para a gerência. Daí entramos nesse barco...</p> <p>Nossa escola está inserida numa comunidade carente, nossos alunos não têm muitas opções de lazer. Muitos deles tem que deixar o EM para trabalhar, é uma história comum aqui. E o que a escola pode fazer? Nada. A escola é ultrapassada e não desperta o interesse deles. Por isso essa foi uma chance que a gente ganhou, por isso nem pensamos duas vezes. Não podia escapar.</p> <p>Quando li o documento e vi a possibilidade de ter teatro, judô, música e dança dentro da escola, eu pensei: era tudo o que precisávamos para mudar a cara da escola, era uma chance para nossa comunidade onde os alunos não tinham nenhuma atividade interessante.</p> <p>A novidade foi bem legal, o grupo aceitou e ficou bem animado. Mas quando começamos a colocar em prática foi bem diferente, muitos percalços!</p> <p>Tivemos problemas burocráticos na contratação dos professores para as oficinas, no fechamento do horário pra contemplar todo o grupo, etc. foi bem difícil. Nós sofremos pra fazer a coisa andar. Não foi fácil, não.</p> <p>Com a primeira verba que recebemos fizemos milagre: realizamos uma formação para os professores sobre o programa e investimos</p>

	em laboratório e instrumentos musicais. Considero essa verba muito bem aplicada, pois mudou um pouco a cara da escola.
	Nossos alunos se motivaram a participar das aulas e realizar apresentações com esses instrumentos musicais, inclusive fora da escola. Eles participavam de apresentações e eventos. Muito legal.
	Ao fazer o diagnóstico da escola, percebemos que nossa comunidade estava muito fragilizada com uma enchente recente. Então, resolvemos trabalhar as questões ambientais, integradas e de forma interdisciplinar. Nossos alunos faziam pesquisas e problematizavam seus achados durante as aulas e oficinas. Esse projeto durou quase dois anos. Depois vieram outros.
Profissional 03	Tinha ouvido falar desse projeto e daí nos foi apresentado. Já tínhamos gostado da proposta de fazer um EM diferente, mas quando vimos a verba que seria mandada para as escolas ficamos bem entusiasmados.
	Os professores nem pensaram em não aceitar. Foi bem positiva a aceitação.
	O nosso grande desafio foi organizar as oficinas. Faltava espaço físico e não conseguíamos contratar professores para as oficinas pois estes tinham que ter uma carga horária mínima. Daí a orientação era pegar o professor de educação física, de artes e deixá-los responsáveis por estas oficinas
	Essa foi uma coisa negativa pois os alunos queriam uma coisa e os professores não tinham experiência.
	Isso era uma preocupação pois tínhamos que respeitar o interesse do jovem.
	Outro problema foi com a questão do tempo integral na escola. Muitos não se adaptaram e daí começamos a procurar outras alternativas.
	Alguns casos específicos de alunos eram liberados para almoçar em casa, ou pra fazer curso fora da escola.
	Não sei se os objetivos estão sendo alcançados, só sei que estamos trabalhando muito pelo ensino médio.
Profissional 04	Fui chamada à gerência e me foi comunicado que havia um projeto para o EM, me falaram que seria muito bom para a nossa escola e para os nossos alunos. Enfim, que nossa escola tinha o perfil que eles estavam procurando.
	Antes de aceitar, voltei à escola e fiz uma (pequena) reunião com meus professores (como fui orientada), para ver o que o grupo ia decidir. O grupo aceitou.

	<p>Ficamos pensando nas mudanças que poderiam acontecer. Se sem recurso e incentivo já fazíamos tanta coisa, imagina com esse apoio? Ah! Outra coisa: tínhamos uma equipe pedagógica bem desfalcada. Funcionários aposentadas ou afastadas e o Estado não contratava substitutos.</p>
	<p>E com a chegada deste projeto ganharíamos mais dois funcionários, como estava no documento. Achei perfeito. Foi essa a grande motivação para aceitar.</p>
	<p>Começamos com uma turma de primeiro ano, depois progressivamente nos outros anos.</p>
	<p>No começo era tudo empolgação, muitas promessas de viagens, passeios etc.</p>
	<p>Depois começaram os desafios. Mais um problema que enfrentamos no início foi organizar o currículo do EM. Foi difícil no sentido de pensar em trabalhar com projetos. Pois nossos professores não estão acostumados com essa dinâmica. Eles trabalham sozinhos, pois acredito que são inseguros, daí por isso tá todo mundo na sua caixinha de fósforo.</p>
	<p>Depois da empolgação, veio a realidade. Tivemos um grande número de alunos que trocou de escola, optou por escola com ensino médio normal.</p>
	<p>Foram tantos alunos que nossa escola perdeu, que impactou negativamente, pois os professores começaram a perder aula, e estávamos ameaçados de perder uma assessora, pois dependíamos do número de alunos.</p>
	<p>Então decidimos numa das reuniões desistir deste projeto. Foi a partir daí que fizemos um documento pra SED com a assinatura dos alunos, dos pais e professores solicitando o cancelamento do programa. Não dava pra continuar perdendo aluno...</p>
	<p>Mas fomos convencidos a continuar no programa, pois segundo informações era o futuro do EM. E estamos até hoje entre trancos e barrancos, com alunos desinteressados e professores com pouco preparo mas que se esforçam sempre.</p>
Profissional 05	<p>Em 2012 recebi o convite, conversei com o conselho deliberativo e aceitamos.</p>
	<p>Eu acredito que duas coisas foram decisivas para a aceitação do projeto: a nova verba que foi prometida e as atividades diferenciadas para os alunos. Precisávamos das duas coisas.</p>

	Iniciamos com uma turma de 36 alunos. Depois eles foram desistindo.
	Nós tínhamos 22 professores contratados em caráter temporário, e esses tinham sua carga horária dividida com outras escolas. Era impossível pensar num planejamento coletivo.
	Efetivar o PRC e organizar o currículo para atender estes jovens em tempo integral foi muito complicado, pois tínhamos que considerar, não somente as disciplinas e os conteúdos. Nós tínhamos que considerar também os espaços físicos, o material, a equipe para trabalhar. Enfim, toda nossa realidade que não era muito fácil.
	Nossa escola sofreu muito com a implantação do programa.
	Nossos alunos não aceitaram ficar o dia todo na escola, e os pais reclamavam muito.

APÊNDICE 05: Dados analisados das entrevistas

Eixos de análise	
A implantação	

A motivação	
Os enfrentamentos	

A implantação do programa foi feito de maneira muito rápida. Participamos de uma formação em Brasília e de lá, já viemos com a proposta para ser aplicada nas escolas.	TEC
Tivemos momentos intensos de trabalho e de dedicação, estudos de dados e interpretação dos documentos, tudo para que a consolidação do projeto fosse exitosa.	TEC
Minha principal função foi estruturar esse programa na rede estadual, pois nunca tínhamos vivido algo parecido.	TEC
A escola das escolas não foi tarefa fácil. Montamos uma equipe e começamos a discutir sobre as realidades apresentadas. Levamos em conta nesse momento aquilo que sabíamos da escola. Nosso conhecimento prévio mesmo.	TEC
Durante essas discussões levamos em consideração os baixos e persistentes índices na macro avaliação - o IDEB. Fomos orientados durante a formação a considerar a realidade em que a escola estava inserida.	TEC
E foi assim que fizemos, consideramos estes indicativos e entramos em contato com as escolas.	TEC
Olha, a nossa escola foi selecionada por causa do grande números de alunos que iniciavam e não terminavam o EM. Turmas tinham que ser fechadas durante o ano letivo, o que caracterizava muito abandono por parte dos alunos e professores que tinham seu salário reduzido, por causa do número de aulas que diminuía. Por isso, não pensamos duas vezes em aceitar.	P 01
Sim, os professores foram consultados durante uma reunião pedagógico, daí fizemos uma votação e decidimos em aceitar.	P 01
Os pais e os alunos foram avisados somente na hora da matrícula.	P 01
Os professores nem pensaram em não aceitar. Foi bem positiva a aceitação.	P 03
Eu acredito que duas coisas foram decisivas para a aceitação do projeto: a nova verba que foi prometida e as atividades diferenciadas para os alunos. Precisávamos das duas coisas.	P 05

Iniciamos com uma turma de 36 alunos. Depois eles foram desistindo.	P 05
Nossa primeira orientação foi bem clara. Tratava-se de um convite. Nada era obrigatório.	TEC
Em nenhum momento desconsideramos a realidade. Foi levada em consideração a realidade em que a escola estava inserida – tentou-se privilegiar as comunidades mais carentes em que, teoricamente, os jovens tivessem maior vulnerabilidade social.	TEC
Essa vulnerabilidade social foi muito discutida lá em Brasília e aqui por nós. Na verdade é um conceito muito amplo que requer mais estudos que nós não tivemos condições de realizar.	TEC
E tem mais: o tempo todo tratávamos como um convite, pois a escola não era obrigada a aceitar entrar nesse projeto.	TEC
O programa caiu pra nós, da secretaria, como algo novo. Novo não só no sentido da novidade, mas como algo diferente daquilo que costumávamos ter, daquilo que costumávamos lidar na educação. Tínhamos uma demanda muito grande de projetos e programas voltados ao ensino fundamental, mas para o EM, assim, nessa proporção, foi um projeto inédito.	TEC
Nossa decisão não foi radical. Pelo contrário, orientamos que a decisão final deveria ser da equipe, do grupo. Isso porque quem ia desenvolver o trabalho não seria só a direção, pois toda a escola ia ter que se envolver.	TEC
A tarefa de entrar em contato com as escolas foi das gerências, e todas as equipes foram orientadas nessa direção, de lançar o convite às escolas e deixar elas decidirem com seus pares.	TEC
Entramos no projeto logo no início, nem sabíamos muita coisa a respeito. Assim que foi lançado.	P 01
Também precisávamos de verba, pois o governo mandava pouco dinheiro, e pelo que sabíamos essa verba seria bem boa. E essa seria uma boa saída pra escola que estava cheia de dívidas.	P01
Nossa escola está inserida numa comunidade carente, nossos alunos não têm muitas opções de lazer. Muitos deles tem que deixar o EM para trabalhar, é uma história comum aqui. E o que a escola pode fazer? Nada. A escola é ultrapassada e não desperta o interesse deles. Por isso essa foi uma chance que a gente ganhou, por isso nem pensamos duas vezes. Não podia escapar.	P 02
Quando li o documento e vi a possibilidade de ter teatro, judô, música e dança dentro da escola, eu pensei: era tudo o que precisávamos para mudar a cara da escola, era uma chance para nossa comunidade onde os alunos não tinham nenhuma atividade interessante.	P 02

Ficamos pensando nas mudanças que poderiam acontecer. Se sem recurso e incentivo já fazíamos tanta coisa, imagina com esse apoio? Ah! Outra coisa: tínhamos uma equipe pedagógica bem desfalcada. Funcionários aposentadas ou afastadas e o Estado não contratava substitutos.	P 04
E com a chegada deste projeto ganharíamos mais dois funcionários, como estava no documento. Achei perfeito. Foi essa a grande motivação para aceitar.	P 04
Começamos com uma turma de primeiro ano, depois progressivamente nos outros anos.	P 04
As dificuldades foram sentidas, mesmo, quando foram vividas no chão da escola. Daí sim, eram problemas que nem imaginávamos que teríamos. Daí não teve jeito, já estávamos dentro, o jeito foi encontrar soluções.	TEC
Tínhamos o suporte do MEC, mas constantemente vinham dúvidas novas.	TEC
Recebíamos inúmeras ligações das escolas a respeito do projeto que elas deveriam organizar. Eles queriam modelos, mas nós não tínhamos... foi difícil entender que deveria ser um projeto único, organizado pelo e para o grupo.	TEC
A contratação de professores, que era responsabilidade do setor de Desenvolvimento Humano, foi uma das questões que mais deu problema.	TEC
O enfrentamento de diferentes situações que não estavam previstas nos documentos que davam suporte ao programa, foi sendo marcado pela necessidade de ajustes.	TEC
Todos esses ajustes foram terríveis, considero um dos piores momentos, tanto para as escolas, como para nós. Como já disse era tudo novo. E essas dicas não foram dadas no curso de formação. O jeito era se ajeitar como dava.	TEC
O grande problema que encontramos até hoje é que nossas propostas foram pensadas e organizadas por um grupo que não pode dar continuidade ao processo. Muitos professores act's.	P 01
O projeto, o currículo foi pensado e organizado por um grupo que tinha alguns projetos já em andamento, mas que foram bruscamente cancelados nos anos seguintes, em função dessa nova proposta de EM. Sem considerar aqueles que eram contratados e tinham que mudar de escola todo fim de ano.	P 01
Mas daí fomos nos ajeitando e encontrando um jeito para as coisa, pois nem tudo que estão no papel dá certo.	P 01
Quando o programa começou tivemos algumas dificuldades (como eu já falei...) mas a pior foi organizar um projeto único. Na hora de fazer	P 01

aquele PRC deu até briga, cada um queria priorizar sua área.	
Uma grande dificuldade foi planejar as áreas juntas.	P 01
Nosso projeto interdisciplinar tinha a intenção de trabalhar com uma rádio comunitária, no interior da escola. Para isso, organizamos o projeto e idealizamos com ações de esporte e cultura o que foi pensado. Foi um sucesso e se estendeu por toda a escola, garantindo a participação de toda a comunidade.	P 01
Tivemos problemas burocráticos na contratação dos professores para as oficinas, no fechamento do horário pra contemplar todo o grupo, etc. foi bem difícil. Nós sofremos pra fazer a coisa andar. Não foi fácil, não.	P 02
Com a primeira verba que recebemos fizemos milagre: realizamos uma formação para os professores sobre o programa e investimos em laboratório e instrumentos musicais. Considero essa verba muito bem aplicada, pois mudou um pouco a cara da escola.	P 02
Nossos alunos se motivaram a participar das aulas e realizar apresentações com esses instrumentos musicais, inclusive fora da escola. Eles participavam de apresentações e eventos. Muito legal.	P 02
Ao fazer o diagnóstico da escola, percebemos que nossa comunidade estava muito fragilizada com uma enchente recente. Então, resolvemos trabalhar as questões ambientais, integradas e de forma interdisciplinar. Nossos alunos faziam pesquisas e problematizavam seus achados durante as aulas e oficinas. Esse projeto durou quase dois anos. Depois vieram outros.	P 02
O nosso grande desafio foi organizar as oficinas. Faltava espaço físico e não conseguíamos contratar professores para as oficinas pois estes tinham que ter uma carga horária mínima. Daí a orientação era pegar o professor de educação física, de artes e deixá-los responsáveis por estas oficinas	P 03
Essa foi uma coisa negativa pois os alunos queriam uma coisa e os professores não tinham experiência.	P 03
Isso era uma preocupação pois tínhamos que respeitar o interesse do jovem.	P 03
Outro problema foi com a questão do tempo integral na escola. Muitos não se adaptaram e daí começamos a procurar outras alternativas.	P 03
Alguns casos específicos de alunos eram liberados para almoçar em casa, ou pra fazer curso fora da escola.	P 03
Não sei se os objetivos estão sendo alcançados, só sei que estamos trabalhando muito pelo ensino médio.	P 03

Depois começaram os desafios. Mais um problema que enfrentamos no início foi organizar o currículo do EM. Foi difícil no sentido de pensar em trabalhar com projetos. Pois nossos professores não estão acostumados com essa dinâmica. Eles trabalham sozinhos, pois acredito que são inseguros, daí por isso tá todo mundo na sua caixinha de fósforo.	P 04
Depois da empolgação, veio a realidade. Tivemos um grande número de alunos que trocou de escola, optou por escola com ensino médio normal.	P 04
Foram tantos alunos que nossa escola perdeu, que impactou negativamente, pois os professores começaram a perder aula, e estávamos ameaçados de perder uma assessora, pois dependíamos do número de alunos.	P 04
Então decidimos numa das reuniões desistir deste projeto. Foi a partir daí que fizemos um documento pra SED com a assinatura dos alunos, dos pais e professores solicitando o cancelamento do programa. Não dava pra continuar perdendo aluno...	P 04
Efetivar o PRC e organizar o currículo para atender estes jovens em tempo integral foi muito complicado, pois tínhamos que considerar, não somente as disciplinas e os conteúdos. Nós tínhamos que considerar também os espaços físicos, o material, a equipe para trabalhar. Enfim, toda nossa realidade que não era muito fácil.	P 05
Nossa escola sofreu muito com a implantação do programa.	P 05
Nossos alunos não aceitaram ficar o dia todo na escola, e os pais reclamavam muito.	P 05

APÊNDICE 06 – Quadro 01: Primeiros indicadores para compor as categorias

DOCUMENTOS ORIENTADORES	ENTREVISTAS	OBSERVAÇÕES
-------------------------	-------------	-------------

<p>a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cuja as unidades escolares ainda praticam somente 2.400 horas no diurno;</p> <p>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 para flexibilização dos currículos;</p> <p>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;</p> <p>d) Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;</p> <p>e) Flexibilização dos currículos que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>f) Atividades em Línguas Estrangeiras, em especial a língua Inglesa, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;</p> <p>g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;</p>	<p>Em nenhum momento desconsideramos a realidade. Foi levada em consideração a realidade em que a escola estava inserida – tentou-se privilegiar as comunidades mais carentes em que, teoricamente, os jovens tivessem maior vulnerabilidade social. (Tec). Nossa escola está inserida numa comunidade carente, nossos alunos não têm muitas opções de lazer. Muitos deles tem que deixar o EM para trabalhar, é uma história comum aqui. E o que a escola pode fazer? Nada. A escola é ultrapassada e não desperta o interesse deles. Por isso essa foi uma chance que a gente ganhou, por isso nem pensamos duas vezes. Não podia escapar. (P02)</p> <p>Quando li o documento e vi a possibilidade de ter teatro, judô, música e dança dentro da escola, eu pensei: era tudo o que precisávamos para mudar a cara da escola, era uma chance para nossa comunidade onde os alunos não tinham nenhuma atividade interessante. (P02)</p> <p>O grande problema que encontramos até hoje é que nossas propostas foram pensadas e organizadas por um grupo que não pode dar continuidade ao processo. Muitos professores act's. (P01)</p> <p>O projeto, o currículo foi pensado e organizado por um grupo que tinha alguns projetos já em andamento, mas que foram bruscamente cancelados nos anos seguintes, em função dessa nova proposta de EM. Sem considerar aqueles que eram contratados e tinham que mudar de escola todo fim de ano. (P01)</p> <p>Quando o programa começou tivemos algumas dificuldades (como eu já falei...) mas a pior foi organizar um projeto único. Na hora de fazer aquele PRC deu até briga, cada um queria priorizar sua área. (P03)</p> <p>Uma grande dificuldade foi planejar as áreas juntas. (P04)</p>	<p>[...] fui atendida pela diretora da escola que logo pediu a secretária para chamar a coordenadora para me atender. Enquanto aguardava a chegada da coordenadora, expliquei à diretora as questões que norteavam minha pesquisa. A diretora me explicou que quem “tomava conta” da organização do ProEMI na escola era essa orientadora, pois já fazia parte do processo desde a implantação do programa. Ela era a responsável pela organização dos encontros de planejamento, pela realização dos projetos. E afirmou que era tudo com ela: a orientação dos professores, dos alunos e os projetos, junto com o OC e OL.</p> <p>Uma senhora responsável pela limpeza veio até a orientadora e avisou que tinha uma menina passando mal no banheiro e ela perguntou se era do EM, a senhora disse que não, que era menor. Então a orientadora disse para ela avisar a outra orientadora, que ficava na sala ao lado.</p> <p>Neste dia cheguei a escola as 7:30 para conhecer os documentos, as legislações e outras propostas que norteiam o programa.</p> <p>Há uma pasta na sala do ProEMI com todos os documentos legislações que tratam da efetivação do programa, inclusive aqueles organizados pelo estado catarinense. Esta documentação está organizada nesta pasta.</p> <p>Ao analisar estes documentos percebi que não estava presente o PPP da escola nem o projeto que norteava a elaboração do PRC. Solicitei à orientadora e ela respondeu: “o PPP vou pedir para a direção, pois fica com ela. E o PRC eu preciso pegar a senha com a diretora antiga, pois não lembro a senha para entrar no sistema.”</p> <p>Percebi que a divisão de trabalho estava na estrutura de atendimento aos alunos e professores, mas a questão burocrática ficava a cargo de outras pessoas, talvez a diretora.</p> <p>Reunião de planejamento:</p> <p>*me apresentei, deixei claro os objetivos da pesquisa. *os professores também se apresentaram.</p>
---	---	--

<p>h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;</p> <p>i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;</p> <p>j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em diferentes áreas do conhecimento, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;</p> <p>k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;</p> <p>l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;</p> <p>m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);</p> <p>n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.</p>	<p>Nosso projeto interdisciplinar tinha a intenção de trabalhar com uma rádio comunitária, no interior da escola. Para isso, organizamos o projeto e idealizamos com ações de esporte e cultura o que foi pensado. Foi um sucesso e se estendeu por toda a escola, garantindo a participação de toda a comunidade. (P04)</p> <p>Efetivar o PRC e organizar o currículo para atender estes jovens em tempo integral foi muito complicado, pois tínhamos que considerar, não somente as disciplinas e os conteúdos. Nós tínhamos que considerar também os espaços físicos, o material, a equipe para trabalhar. Enfim, toda nossa realidade que não era muito fácil. (P05)</p>	<p>*professores reunidos para discutir o planejamento das turmas do ProEMI.</p> <p>*repassados recados gerais da escola pela diretora: sobre os horários, sobre o recreio e algumas circulares da gerência de educação, etc.</p> <p>*depois a diretora se retirou e iniciou-se a reunião para planejamento.</p> <p>*Pauta do dia: discutir sobre os Simulado do ENEM</p> <p>*os professores apontaram: bastante participação dos alunos, alunos dos terceiros anos motivados a partir do simulado para fazer o ENEM.</p> <p>Fala do professor de matemática: “acredito que os alunos se sentiram motivados por causa do trabalho que estamos fazendo durante o ano, nós fazemos simulados aqui na escola e estamos preparando eles para esse momento.”</p> <p>Fala do professor de filosofia: “Isso reflete que estamos no caminho, pois a questão que trabalhei no projeto passado foi tema também nesse simulado, os alunos vieram me falar todos empolgados.”</p> <p>Fala da orientadora: “Sim, acompanhei com minha filha, em casa, e vi o quanto estamos por dentro com os conteúdos. Estamos preparando bem nossos alunos, minha avaliação é bem positiva sobre esse bimestre que tá acabando.”</p>
---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

APÊNDICE 07– Quadro 02: As categorias iniciais

CATEGORIAS INICIAIS

Flexibilização dos currículos que fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa.
Espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento.
Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades.
Atividades desenvolvidas em ambientes e tempos diversificados que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.
Estruturação de um currículo que atenda as especificidades do programa.
Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes.
Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar.
Integração da escola com a sociedade, com a finalidade de expandir o território escolar.
Ambientes que utilizam recursos e tecnologias.
Espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento.
Organização do PRC em conjunto com a comunidade escolar.

INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
<p>Flexibilização dos currículos que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa</p> <p>Estruturação de um currículo que atenda as especificidades do programa.</p> <p>Organização do PRC em conjunto com a comunidade escolar.</p> <p>Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar.</p>	<p>Flexibilização dos currículos/ Mudanças curriculares.</p> <p>Áreas de conhecimento (DCNEM)/ Integração das áreas de conhecimento.</p>	<p>CURRÍCULO</p>
<p>Atividades desenvolvidas em ambientes e tempos diversificados que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Integração da escola com a sociedade, com a finalidade de expandir o território escolar.</p> <p>Espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>Ambientes que utilizam recursos e tecnologias.</p>	<p>Ampliação da carga horária mínima/ Oferta de ações estruturadas.</p> <p>Dedicação docente integral à escola/ Tempo efetivo para planejamento coletivo e individual.</p>	<p>TEMPOS E ESPAÇOS</p>
<p>Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades.</p> <p>Atendendo suas necessidades e expectativas.</p> <p>Atividades desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e</p>	<p>Articulação dos conhecimentos à vida dos estudantes.</p> <p>Respeito aos interesses e necessidades.</p> <p>Ampliação da visão de mundo/</p>	<p>SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO</p>

<p>tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes.</p>	<p>Ampliação do universo cultural dos estudantes.</p> <p>Desenvolvimento integral dos estudantes.</p>	
--	---	--

APÊNDICE 08 – Quadro 03: As categorias iniciais, intermediárias e finais.

