

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MONICA BEZ BATTI

**AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller.

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A ficha catalográfica é confeccionada pela Biblioteca Central da UNESCO.

Tamanho: 7cm x 10,5cm

Fonte: Times New Roman 10

Maiores informações em pelo e-mail biblioteca@unesc.net e eliziane@unesc.net ou pelo telefone 3431 4549.

MONICA BEZ BATTI

**AS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL NOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Rafael Rodrigo Mueller - Doutor - (Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC) - Orientador

Prof.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz - Doutora - (Universidade Estadual de Londrina – UEL)

Prof. Ademir Damazio - Doutor - (Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC)

Aos professores que atuam na educação pública, pela incessante luta por uma educação de qualidade para todos, e que mesmo diante de tantas adversidades ainda têm sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela possibilidade da existência e pelas bênçãos recebidas diante das adversidades da vida.

Aos meus pais, Bruno e Maria, que muito cedo foram excluídos da escola, mas que sempre lutaram para que seus filhos não o fossem. Minha gratidão e amor eternos.

Aos meus irmãos pela presença amiga e constante em minha vida.

Aos meus filhos, Vitor e Helena, meus companheiros de vida, por todo carinho, amor, reciprocidade e compreensão que dedicam a mim e um ao outro, principalmente durante a minha ausência.

À equipe gestora e pedagógica e aos docentes e alunos da Escola de Educação Básica Walter Holthausen pela colaboração ao disponibilizarem os documentos que fizeram parte desta pesquisa, pela receptividade, pela confiança em mim depositada e por compartilharem suas experiências e conhecimentos.

Aos colegas do mestrado pelas leituras e discussões, por compartilharem seus anseios, dúvidas e experiências significativas, além dos momentos de descontração e alegria vividos durante o curso. Expresso minha gratidão especial às amigas: Maria Cleusa, Juliana, Margareth e Andrea pelo apoio e amizade construídos durante esta etapa. Tivemos a oportunidade de aprender e caminhar juntas na realização dos trabalhos acadêmicos. Muito obrigada pela parceria!

Aos amigos especiais pelas palavras de incentivo, força e amizade, pelo carinho e pelos momentos de descontração. Vocês tornaram esta caminhada mais leve.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) pelo financiamento de meus estudos. Sem dúvida, o investimento em pesquisa é de fundamental importância para o fomento e produção de conhecimento na área da educação.

À Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sua equipe de professores, especialmente à funcionária Vanessa, que sempre com muita prestatividade, disponibilidade e cordialidade atendeu às minhas solicitações.

Ao Professor Dr. Rafael Rodrigo Mueller, que aceitou o desafio de me orientar na construção desta dissertação. Minha gratidão e reconhecimento especial por sua disponibilidade, seriedade, apoio, amizade e, principalmente, pela confiança em mim depositada durante a

trajetória da pesquisa e escrita. Você me encorajou a seguir em frente sempre. Muito obrigada!

Aos professores da banca de qualificação e defesa, que leram a minha dissertação e trouxeram ricas contribuições para o debate, com novos olhares e percursos investigativos a serem considerados. Obrigada, Professores, por todas as indicações e sugestões. O resultado final desta pesquisa tem a contribuição e o esforço empreendido por vocês.

Meu agradecimento especial ao professor Dr. Ademir Damazio pelas palavras amigas e pelo incentivo e encorajamento na busca de minha formação. Obrigada!

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram direta ou indiretamente para a minha pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram muito importantes neste caminhar. Muito obrigada!

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência.”

Karl Marx

RESUMO

Nosso objeto de pesquisa, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foi instituído pelo MEC em 2009, tendo sua implantação nas primeiras escolas em 2010. Partimos do pressuposto de que as mudanças que vêm sendo propostas para o Ensino Médio a partir dos anos de 1980 enfatizam a necessidade de superação do dualismo que ainda persiste nessa etapa de ensino (propedêutico/profissionalizante) e a busca por uma formação integral. Disso decorre o problema norteador da pesquisa: Quais as possibilidades de formação integral presentes nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e no contexto da escola? A resposta a essa problemática requereu a atenção de outros objetivos que se voltam para a compreensão do conceito de formação integral em sua relação com o conceito de formação humana – a análise da gênese e desenvolvimento histórico do ProEMI no contexto do Ensino Médio brasileiro – para a compreensão das possibilidades de concepção de formação integral presente nos documentos orientadores do ProEMI e no contexto da escola. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a análise documental, com abordagem qualitativa como recurso metodológico. Para definir as categorias de análise da pesquisa, utilizamos como referência quatro versões dos documentos orientadores oficiais, o PRC da escola e o cotidiano escolar. Para compreendermos tais categorias em sua dinâmica histórica, elencamos como instrumentos indicadores para a sua compreensão no contexto da proposta de pesquisa a reorganização curricular, a reorganização do tempo, a gestão do programa e as indicações metodológicas. O estudo revela que, do ponto de vista organizacional e teórico, os documentos orientadores apresentam possibilidades de formação integral ao reconhecerem os sujeitos e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral; a autonomia das escolas nos aspectos pedagógicos, financeiros, físicos e administrativos na elaboração do PRC, conforme as necessidades e os interesses da comunidade escolar, e ao possibilitarem a ampliação de permanência dos estudantes na escola. No entanto, quando a análise se volta para a sua aplicabilidade no contexto da escola, identificamos certos limites, em relação às orientações comuns a todas as escolas e regiões do País, desconsiderando as peculiaridades regionais, as necessidades e os interesses dos sujeitos envolvidos, os planos de carreira e os fundamentos das posturas curriculares de cada estado. Além de uma série de carências, como a falta de preparo e formação dos professores das escolas que aderiram ao programa, a falta de acompanhamento e

avaliação pelos órgãos competentes e, principalmente, o descaso do governo com o repasse dos recursos financeiros em tempo hábil. Assim, as possibilidades anunciadas nos documentos orientadores não correspondem ao amplo desenvolvimento do sujeito na perspectiva da omnilateralidade. Nesse sentido, o ProEMI anuncia como um de seus objetivos a formação integral, mas o que se observa é um direcionamento para a educação em tempo integral simplesmente.

Palavras-chave: Programa Ensino Médio Inovador. Formação humana. Formação integral.

ABSTRACT

The aim of our research is on the Innovative High School Program (ProEMI). It was instituted by the MEC in 2009 and introduced in the first schools in 2010. We start from the assumption that the changes that have been proposed for High School since the 1980s emphasize the need to overcome the dualism that still persists in that stage of education (propaedeutic/vocational) and the search for an integral formation. It is from this problem that is guiding the research: what the possibilities for the current integral formation in guiding documents of the Higher Education and the Innovative Program in the context of the school are? The answer to this problem requires the attention to other objectives that turn into the comprehension of the concept of integral formation on its relation with the concept of human formation, the analysis of the genesis and the historical development of ProEMI in the Brazilian High School context, for the comprehension of the possibilities of conception the current integrant formation in the ProEMI guiding the documents within the context of schools. In order to reach the proposed objectives we use documental analysis, with a qualitative approach, as a methodological resource. To define the categories of analysis of the research, we use as reference four versions of the official guidance documents, the PRC of schools and the daily schools. In order to understand these categories within their historical dynamics, we enumerate as indicator instruments for the comprehension of them, in the context of the research proposal, curricular reorganisation, time reorganisation, program management and methodological indications. The findings of this study reveal that, from organisational and theoretical point of view, the guiding documents present the possibilities of integral formation by recognising: the subjects and their rights of learning and the integral development, the autonomy of schools in the pedagogical, financial, physical and administrative aspects, in the elaboration of the PRC according to the needs and interests of the school community and making the possibility of keeping students in school. However, when the analysis turns to its applicability in the context of schools, we identify certain limits as common guidelines to all schools and regions of the country disregarding: the regional peculiarities, needs and interests of the subjects involved, the career plans and the reasons of each state's curricular proposals. Moreover of the series of shortcomings such as the lack of preparation and training for teachers of schools that join the program; lack of follow-up and evaluation by the competent bodies and, above all, the government negligent with the transfer of financial

resources on real time. Thus, the possibilities announced in the guiding documents do not correspond with the broad development of the subject in the perspective of omnilaterality. In this sense, the ProEMI announces as one of its aims the integral formation, although, what it is simply observed is a directional for the education in integral time.

Keywords: Innovative High School Program. Human Formation. Integral Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Campos de Integração Curricular e as ações projetadas em 2017.....	141.
--	------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE	Conselho Deliberativo/Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CE/CP	Conselho de Educação/Conselho Pleno
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros de Atendimento Integral à Criança
CIC	Campos de Integração Curricular
CIEPs	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COGEM	Coordenação Geral do Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DIEB	Diretoria de Educação Básica e Profissional
EEB	Escola de Educação Básica
EEBWH	Escola de Educação Básica Walter Holthausen
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE/PDDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Programa Dinheiro Direto na Escola

FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GE	Grêmio Estudantil
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/CEB	Ministério da Educação e Cultura/Conselho de Educação Básica
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAG	Plano de Atendimento Global
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE	Plano de Gestão Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PME	Programa Mais Educação
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PRC	Projeto de Reestruturação Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura

SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SED	Secretaria de Estado da Educação
SED/DIEB	Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Educação Básica Profissional
SEDs	Secretarias de Estado da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEESC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TCU	Tribunal de Contas da União
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIEDU	Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	31
CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO INTEGRAL	47
1.1 GÊNERO HUMANO E FORMAÇÃO HUMANA	49
1.2 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO	56
1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI	59
CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/96).....	64
2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL	64
2.2 O ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI).....	75
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O REAL E O IDEAL (COTIDIANO DA ESCOLA)	87
3.1 FORMAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES POR PARTE DA ESCOLA.....	96
CAPÍTULO 4 – O PROEMI À LUZ DA FORMAÇÃO: A ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	104
4.1 O COTIDIANO DA ESCOLA E SEUS SUJEITOS.....	104
4.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROEMI.....	108
4.3 REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO	111
4.4 REORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	121
4.5 GESTÃO DO PROGRAMA	123
4.6 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	131
4.7 ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDESENHO CURRICULAR (PRC).....	136
4.7.1 O PRC da Escola de Educação Básica Walter Holthausen ..	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	161

1 INTRODUÇÃO

A etapa final da Educação Básica no Brasil, o Ensino Médio, vem apresentando índices preocupantes nas últimas décadas, constituindo-se historicamente em um grande desafio para a educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, consagrou o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, garantindo, assim, a sua obrigatoriedade e gratuidade. Desde então, alterações ocorrem nas políticas públicas, as quais modificam a legislação e as prioridades educacionais, a fim de lograr êxito no acesso e permanência do aluno na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio. Essas alternativas têm se intensificado nas últimas décadas e ocupado espaço no âmbito acadêmico, cujas investigações buscam a compreensão do processo educativo nessa etapa de ensino e de ações transformadoras para essa realidade educacional no País.

É importante destacar, também, outras questões enfrentadas por essa etapa de ensino nos últimos anos no Brasil, como a falta de identidade, a qualidade da formação oferecida, a infraestrutura das escolas, a formação dos professores e os questionamentos dos alunos sobre o sentido dessa etapa de ensino para a sua formação, as quais vêm sendo discutidas no âmbito acadêmico. Questões que vão além da preocupação em garantir o acesso e a permanência e que estão relacionadas com a garantia e o direito a uma educação Básica de qualidade para todos.

No desenvolvimento histórico da educação brasileira, o Ensino Médio, situado entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, surge e se expande com uma configuração dual, cumprindo dupla função: de um lado, a formação de mão de obra qualificada, preparação para o mercado de trabalho; de outro, a formação de elites políticas e profissionais com uma finalidade propedêutica (KRAWCZYK, 2014). Portanto, podemos afirmar que o Ensino Médio ainda não encontrou a sua identidade própria, ora propedêutica, ora profissionalizante. Também não atingiu a tão propagada universalização e a almejada melhoria da qualidade de ensino nessa etapa.

Um importante avanço ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que aponta, em seu artigo 22, como responsabilidade do Estado a oferta desse nível de ensino, bem como situa o Ensino Médio como etapa conclusiva do período de escolarização de caráter geral. Reconhece-o como parte de uma etapa que tem por finalidade o “[...] desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p.7)

Essa finalidade é reafirmada no segundo artigo da LDBEN, Lei nº 9.394/96, que diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.07).

A referida lei estabelece uma nova finalidade para o Ensino Médio que, além de preparar para o trabalho, deve pensar na formação para a cidadania, centrada na “pessoa humana”. Vale destacar que, como etapa conclusiva da Educação Básica, o Ensino Médio teve seus objetivos e finalidades melhor delineados nas diretrizes e finalidades expressas no artigo 35, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 18).

As respectivas regulamentações legais, advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, deixam claro a importância de o Ensino Médio consolidar e aprofundar conhecimentos que contribuam para o “[...] pleno desenvolvimento do

educando e preparo para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 07.). Evidenciam a formação de pessoas capacitadas à sua inserção social – cidadã –, que se percebem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade como um todo.

Mesmo com a aprovação e a consolidação das finalidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN), o Ensino Médio ainda não conseguiu atingir a universalização, principalmente no que se refere à permanência e ao sucesso do aluno na escola, pois o índice de adolescentes fora do Ensino Médio ou de jovens que não o frequentaram é ainda muito alto (BRASIL, 2013).

Na primeira década do século XXI, políticas educacionais, com discussões iniciadas no final do século XX, são aprovadas intencionalmente, com o objetivo de integrar o ensino profissionalizante ao Ensino Médio. Dentre elas, destacam-se a nova política de fundos para o financiamento; a obrigatoriedade do período formativo dos quatro aos 17 anos na Educação Básica; o programa de indução à inovação curricular no Ensino Médio; as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Dentre as alternativas propostas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, voltadas à Educação Integral em nível federal, foram criados alguns programas. Um deles foi o Programa Mais Educação (PME)¹ (BRASIL, 2007), que atende ao nível fundamental de ensino e ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)² (BRASIL, 2004). Tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e a formação tecnológica, aliando a teoria e a prática. O outro é o Programa Ensino

¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

²Documento Base. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/educacao-profissional>. Acesso em: 24 set. 2018.

Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009), o objeto de análise deste estudo, cujos objetivos se voltam à implementação da educação integral por meio da extensão do tempo do aluno na escola. Isso contribui para mudanças na educação brasileira, principalmente no Ensino Médio, que tem apresentando muitas fragilidades relacionadas à universalização, qualidade e permanência do aluno, particularmente aos filhos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o governo federal, em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação e Distrital, instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visando à organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 04). A proposta inicial do programa, segundo o Documento Orientador elaborado pelo Ministério da Educação, destacava entre as suas ações o “[...] movimento de Redesenho Curricular, a ampliação do tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas.” (BRASIL, 2014, p. 04).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) surge em 2009, antes do Plano Nacional de Educação (PNE) e das definições das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), para a etapa final da Educação Básica. Foi implantado em sistemas de ensino orientados e geridos pelos governos estaduais, que detêm a oferta bruta de 85,9% das matrículas do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2011). Tem por objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais. Visa: à superação das desigualdades de oportunidades educacionais; à universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; à consolidação da identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos, a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, o reconhecimento e a priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p.05).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, para debater sobre o Ensino Médio nos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal. Visa à estimulação de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio. Para tanto, disponibiliza apoio técnico e financeiro, “[...] consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2011, p. 6). Além disso, prevê a ampliação do tempo dos estudantes na escola, assim como busca a garantia da “formação

integral” com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico que atendam às expectativas dos estudantes (BRASIL, 2009).

No estado de Santa Catarina, o acolhimento a essa política se deu no ano de 2009. Atualmente, está organizado em acordo com as “Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2013³” do estado. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC), firmou convênio originário com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 11/2009⁴, realizado com o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O estado de Santa Catarina, no ano letivo de 2010, iniciou o desenvolvimento das atividades em 18 escolas da Rede Pública Estadual. Atendeu às novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e ao Decreto nº 7.083⁵, de 27 de janeiro de 2010. Este traz em seu artigo 1º a finalidade do Programa Mais Educação de contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC), a partir de 2012, viabilizou a ampliação e a consolidação do Ensino Médio Inovador/Integral em 95 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, o qual se apresenta em duas modalidades: integral e semi-integral, sendo esse último apenas três vezes na semana.

Com a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a escola assume a responsabilidade de elaborar as estratégias do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Toma por base as áreas do conhecimento e os macrocampos, de acordo com as expectativas, interesses e necessidades estabelecidos pelos sujeitos envolvidos no processo: docentes, comunidade e estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

³ Orientações para a organização e o funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual (SANTA CATARINA, 2013), Florianópolis, SC, janeiro/2014. Disponíveis nas Gerências Regionais/GEREDs.

⁴ Parecer CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio.

⁵ Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>

A atuação como coordenadora pedagógica da Escola de Educação Básica Walter Holthausen, mantida pelo governo do estado de Santa Catarina e situada no município de Lauro Müller⁶, que oferece o Ensino Médio Inovador implementado no início de 2012, foi o fator que mobilizou o interesse em pesquisar as possibilidades de formação integral nos Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador e no contexto da escola. Nosso contato com esse programa ocorreu no ano de 2011, quando escola foi informada de que havia sido contemplada na 20ª Gerência Regional de Educação (GERED), estado de Santa Catarina, para a implantação do referido programa, no início de 2012.

O programa foi apresentado às equipes gestora e pedagógica e aos professores efetivos em um curso realizado em Treze Tílias, SC, no mês de janeiro de 2012. O grupo, entusiasmado, logo iniciou a divulgação da proposta na comunidade e nas escolas de Ensino Fundamental, aos alunos egressos e aos pais desses alunos. No início de 2012, o programa iniciou com 110 (cento e dez) alunos matriculados, distribuídos em 04 (quatro) turmas. Sem a infraestrutura adequada e sem os recursos prometidos, no primeiro ano, a equipe gestora buscou na comunidade e conseguiu uma estrutura mínima para atender às necessidades mais imediatas do alunado. O programa funcionou mesmo sem recursos financeiros, que só foram liberados em meados do segundo ano de funcionamento.

Além das limitações com relação à infraestrutura física e às dificuldades financeiras, os alunos começaram a evadir do programa para trabalhar. Consequentemente, reduziu o número de alunos e turmas, assim como o número de aulas para muitos professores efetivos, que encontraram no programa uma possibilidade de alteração da carga horária, além da possibilidade de melhoria da qualidade de ensino. Isso fez com que alguns professores descreditassem o programa. Entretanto, mesmo diante de tantas dificuldades, o grupo não deixou que o programa fosse interrompido por falta de alunos e por falta de recursos. Iniciou, então, reuniões com os alunos e com os pais para apresentar os primeiros resultados obtidos.

Atualmente, o programa já passou por várias alterações, tendo em vista a publicação de 04 (quatro) versões do documento orientador (2009, 2011, 2013 e 2014). Em cada uma dessas versões, o programa

⁶ O Município de Lauro Müller foi fundado em 06 de dezembro de 1956, localizado na mesorregião do sul de Santa Catarina, região carbonífera, com um território de 270,51 km², com 14.841 habitantes (IBGE, 2010).

passou por alterações até chegar à formatação atual. Essas alterações serão apresentadas e discutidas no decorrer do trabalho.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ao enfatizar a formação integral como um de seus fundamentos, alinha-se aos pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada em âmbito estadual, a partir de discussões coletivas de educadores, fundamentada na teoria histórico-cultural. Essa compreende a escola como um espaço de produção de conhecimentos e os sujeitos como agentes de transformação social (SANTA CATARINA, 1991).

Ao analisar a trajetória histórica de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde 1989, até o último documento publicado em 2014, o movimento de discussão e sua sistematização caminharam e caminham ainda na direção de um marco teórico e de uma diretriz metodológica definida. A opção teórica foi feita, desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético por compreender-se que

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. [...] Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares. (SANTA CATARINA, 1998, p. 15. Acréscimo no original).

Do ponto de vista pedagógico, a opção teórica assumida na proposta foi a abordagem histórico-cultural. Em todos os documentos publicados, o grupo de trabalho reafirma a mesma posição político-pedagógica, ou seja, pensar o currículo das escolas públicas na perspectiva da abordagem histórico-cultural (SANTA CATARINA, 2005).

Ao optar por essa matriz teórica e metodológica e defender uma concepção curricular não neutra, a Rede Estadual assume uma posição político-pedagógica bem determinada. Definiu sua função social – garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes – para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais socialmente produzidas (SANTA CATARINA, 2005). Nesse sentido, o desafio da

escola, hoje, é saber como materializar a ação educativa proposta teoricamente, de modo que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos significativos que lhe possibilitem lidar com sua realidade sócio-histórica e acessar as riquezas materiais socialmente produzidas (SANTA CATARINA, 2005).

Em 2014, a Rede Pública Estadual realizou um debate com os seus educadores para a atualização da Proposta Curricular (PCSC). As reflexões e orientações presentes no documento estão articuladas por três eixos: formação integral, percurso formativo e diversidade como princípio formativo. A nossa pesquisa terá como foco o eixo formação integral do aluno que frequenta o ProEMI em Santa Catarina.

Assim como ocorre na Proposta Curricular de Santa Catarina, outras políticas públicas se articulam com a formação integral como um dos objetivos para o Ensino Médio. No entanto, há um conflito de ideias entre os conceitos de “formação integral”, “educação integral” e “educação em tempo integral”. Dessa forma, procuramos enfatizar em nossa pesquisa a formação integral como o desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo, conforme aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014). Mas o grande desafio contemporâneo é a “(re) configuração do currículo escolar necessário para sua materialização”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A educação integral é, nesse sentido, “uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Ao considerar a múltipla dimensionalidade do sujeito, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 prioriza a formação integral⁷. Nesse sentido, os educadores que participaram da atualização da referida proposta afirmaram que

A Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e finalidades da Educação Básica no Brasil. Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as

⁷ O conceito de formação integral será mais bem explicitado no capítulo III, de acordo com a concepção Materialista Histórico-Dialética.

possibilidades de criação e transformação da sociedade. [...] A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Promover a emancipação humana, por meio da formação integral, constitui-se em um dos projetos idealizados pelas políticas públicas para a escola contemporânea. Isso representa a luta pela experiência de sobrevivência de homens e mulheres que historicamente buscaram ampliar a sua compreensão de mundo e os seus conhecimentos por meio dos processos de formação humana integral. Nesse sentido:

A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola. Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A instituição escolar representa, no momento, o espaço privilegiado para promover a formação integral. Contudo, não se pode desprezar a participação de outras instituições com as quais ela estabelece parcerias e fomenta diálogos importantes para a concretização de seu projeto educacional, direcionado para a “educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade.” (SANTA CATARINA, 2014).

De acordo com o documento orientador de 2009, além da melhoria da qualidade do ensino de nível médio nas escolas estaduais, com o ProEMI se objetiva a

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; reconhecimento e priorização da

interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009, p. 05).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) justifica a implantação do Ensino Médio Inovador, destacando como pontos principais:

1. Superação da dualidade histórica entre ensino médio propedêutico e profissionalizante.
2. Organização do ensino levando em consideração o avanço do conhecimento científico e tecnológico.
3. Vinculação dos conhecimentos científicos à prática cotidiana relacionada aos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais.
4. Superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (BRASIL, 2009, p. 5).

A presente pesquisa, diante do contexto apresentado, estabelece a seguinte indagação: Quais as possibilidades de formação integral que se inferem a partir dos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e suas manifestações no contexto da escola? Na tentativa de responder ao questionamento, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa o seguinte: analisar as possibilidades de formação integral dispostas nos Documentos Orientadores do ProEMI-SC, implementado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e suas manifestações no contexto da escola. Com base no objetivo geral, estabeleceram-se três objetivos específicos: a) compreender o conceito de formação integral em sua relação com o conceito de formação humana; b) analisar a gênese e o desenvolvimento histórico do ProEMI no contexto do Ensino Médio brasileiro; e c) compreender as possibilidades da concepção de formação integral presente nos Documentos Orientadores do ProEMI e suas manifestações no contexto da escola.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, utilizamos a análise documental como recurso metodológico. Kripka, Sheller e Bonoto (2015) identificaram que, na literatura, a análise documental aparece com outras denominações: pesquisa documental, método documental e técnica documental. De todo modo, a análise documental, conforme os autores, busca identificar informações reais, a partir de questões de interesse, valendo-se de documentos originais que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor e que podem ser reexaminados,

na busca de outras interpretações ou informações complementares. Portanto, constitui-se em uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.

Cabe destacar os tipos de documentos que serão analisados nesta pesquisa a partir dos objetivos que foram delineados de forma geral. Tendo o Programa Ensino Médio Inovador como referência de estudo, procuramos compreendê-lo sob o contexto das implementações ocorridas no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Para tanto, o foco principal de análise são os seguintes documentos: Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, os documentos orientadores nas versões 2009 (BRASIL, 2009), 2011 (BRASIL, 2011), 2013 (BRASIL, 2013) e 2016 (BRASIL, 2016)⁸ e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC)⁹ da escola. (EEB WALTER HOLTHAUSEN, 2017). Partimos do pressuposto de que esses documentos esclarecem os procedimentos organizativos e de funcionamento do Programa e que foram aprimorados ou adaptados em suas estratégias de constituição.

Quanto à especificação dos materiais-fonte (MARCONI; LAKATOS, 2003), é importante destacar que tanto a Portaria nº 971/2009 quanto os Documentos Orientadores, nas suas diferentes versões, e o Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) se caracterizam como fontes escritas, primárias e de caráter público disponibilizadas pelo MEC.

Para análise do Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), optamos pelo PRC referente ao ano de 2017, com base na última versão do Documento Orientador do ProEMI da Escola de Educação Básica Walter Holthausen, situada no município de Lauro Müller, SC. A opção por essa

⁸ Os documentos orientadores do ProEMI, em suas diferentes versões, estão disponibilizados em arquivo público no sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

⁹ O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) é organizado pela escola e apresenta um conjunto ações que compõem o currículo, a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar e, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. O PRC é estruturado em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Para a sua concretização, define aquisição de materiais e tecnologias educativas e inclui formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2013).

escola se justifica pela possibilidade de acesso a ele por meio de senha disponibilizada, aos pesquisadores, pela equipe gestora da escola analisada.

O Projeto de Reestruturação Curricular em análise contribui para retratar o currículo vivo da escola. Por meio dele, podemos captar as possibilidades de formação integral referentes ao planejamento das ações pedagógicas elaborado pela escola por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Partimos, primeiramente, da pesquisa bibliográfica realizada por meio do levantamento das dissertações e teses publicadas nos *sites* da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com ênfase ao período de 2012 a 2017 referentes ao tema em estudo. Levamos em consideração, também, a contribuição de publicações de períodos anteriores. Quanto às categorias de análise, elas foram definidas com base no material bibliográfico que apresenta como foco das discussões a concepção de “formação integral”.

Para definir as categorias analisadas, utilizamos como referência o contexto no qual a concepção de formação integral, vinculada ao ProEMI, indica possibilidade de objetivação. Ou seja, isso pode ocorrer tanto os documentos oficiais quanto no cotidiano escolar que permitem a análise e identificação de suas categorias que foram assim definidas: formação humana, educação integral, formação integral, educação em tempo integral. Para compreendermos tais categorias em sua dinâmica histórica, elencamos alguns componentes indicadores para a sua análise e compreensão no contexto da proposta de pesquisa: a reorganização curricular¹⁰, a reorganização do tempo, a gestão do programa e as indicações metodológicas.

¹⁰ Nosso objetivo principal neste texto não é discutir o conceito de currículo. Contudo, sobre esse aspecto a Teoria do Currículo tem ampla produção (SILVA, 2005; FORMOSINHO, 2007; SACRISTÁN, 1998, 2013; MACEDO, 2013). Partimos do pressuposto de que o currículo é ideológico, que tem suas motivações políticas, mas o nosso alvo é justamente nos colocarmos como sujeitos que de alguma forma, conscientemente ou não, contribuem para a concretização desse propósito. Currículo pode ser definido “[...] como um sistema de atividades com o objetivo de apropriação da cultura humana, que se apresenta no contexto escolar por conceitos teóricos. A mediação que o currículo faz é entre o significado social e o sentido pessoal, e isto é possível pela atividade pedagógica que dá movimento ao ensino e à aprendizagem.” (MOURA, 2017, p. 100-118).

As análises dos conteúdos das fontes documentais, em um movimento de exploração do material, foram realizadas com recortes de texto por categorização. Isso resultou na interpretação dos conteúdos manifestos a elucidar o objeto, presentes no material coletado (documentos oficiais), em confronto com o quadro teórico, que foi elaborado por meio da consulta bibliográfica.

A compreensão da lógica histórica das mudanças efetuadas no Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, entendida como fundamental e alinhada ao pressuposto da pesquisa, foi trilhada por uma releitura de “fontes de primeira mão” (GIL, 2007, p. 73). Ou seja, os documentos oficiais, por adoção de políticas educacionais voltadas à etapa final da Educação Básica, a partir da redemocratização do Estado brasileiro e com lócus na formação integral.

Após a elaboração prévia do problema, dos objetivos de pesquisa e do procedimento metodológico da pesquisa, buscamos nos *sites* da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) as dissertações e teses já publicadas no Brasil em relação ao tema, correspondendo ao período de 2012 a 2017. Para o levantamento das teses e dissertações, utilizamos os seguintes descritores: “Ensino Médio Inovador (ProEMI)” e “Formação Integral”. Com o descritor “Ensino Médio Inovador (ProEMI)”, no *site* da BDTD, apareceu apenas 01 (um) registro. Com os descritores “Ensino Médio Inovador (ProEMI) e “Formação Integral”, não apareceu nenhum registro. No banco de dados da CAPES, com o descritor “Ensino Médio Inovador (ProEMI)”, apareceram 21 (vinte e um) e com os descritores “Ensino Médio Inovador (ProEMI)” e “Formação Integral” também não apareceram registros

Ao analisarmos os registros, após a busca, constatamos que já foi pesquisado, sobre vários aspectos o Ensino Médio Inovador. Do resultado de 22 (vinte e dois) registros – 01 (uma) tese e 21 (vinte e uma) dissertações –, que apareceram no *site* da BDTD (um) e no *site* da CAPES (vinte e um), selecionamos apenas 05 (cinco) estudos considerados pertinentes à discussão sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, no estudo intitulado ***Currículo e Conhecimento Escolar no Programa Ensino Médio Inovador: Um Estudo na Microrregião de Chapecó/ Santa Catarina***, Bukowski (2016) apontou como problema de pesquisa as concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no estado de Santa Catarina, na microrregião de

Chapecó. A partir do desenvolvimento da análise, a autora constatou que os documentos consideram a diversidade social e cultural, porém descaracterizam o sentido escolar ao direcionarem as ações pedagógicas para as questões de trabalho e empregabilidade.

No estudo denominado *O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP*, Dias (2016) apontou como problema de pesquisa qual é o sentido do trabalho enquanto um princípio educativo para o Programa Ensino Médio Inovador. Essa nova política é inovadora diante dos desafios que se apresentam para a juventude em idade escolar? Ela contribui para afastar os jovens do mercado de trabalho?

No estudo intitulado *Concepções de Interdisciplinaridade: O Programa Ensino Médio Inovador*, Grike (2016) tem como objetivo geral analisar as concepções de interdisciplinaridade presentes no Programa Ensino Médio Inovador. A partir dos estudos realizados, foi possível observar que o Programa surgiu com a perspectiva de direcionar uma nova identidade para a etapa final da Educação Básica, elencando Documentos Orientadores e Planos de ações para uma nova organização curricular do Ensino Médio. Observou-se que o Programa em nenhum momento se autodenomina como interdisciplinar.

No estudo denominado *Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador*, Cabral (2016) tem como objetivo conhecer as condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) de quatro escolas da Rede Pública Estadual situadas no município de Joinville, SC. Evidenciou-se o pouco investimento financeiro da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, o que contraria as expectativas geradas pelos Documentos Orientadores (BRASIL, 2009b, 2011, 2013) do ProEMI no ano de sua implantação nas escolas de Joinville. Nas sugestões trazidas pelos professores, houve a recorrência da afirmação de que há necessidade de investimentos em formação continuada, visto que essa necessidade foi apontada como inexistente pelos docentes. Percebeu-se na voz dos coordenadores o pouco envolvimento da Gerência Regional de Educação/Secretaria de Desenvolvimento Regional (GERED/23ª SDR) no acompanhamento das ações pedagógicas ocorridas nas escolas com o Programa.

Por último, no estudo denominado *O Ensino Médio Inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: Adaptações à Política Nacional e Possibilidades à Formação Integral*, Antônio (2016) traz como objetivos: a) analisar os documentos oficiais de Santa

Catarina e Rio Grande do Sul, orientadores do redesenho curricular, na práxis de uma escola da rede estadual de educação nas capitais Florianópolis/SC e Porto Alegre/RS; b) identificar, com base nos depoimentos obtidos por meio de entrevistas com dirigentes públicos do Ensino Médio e de professores, as configurações e perspectivas da formação oferecida no ProEMI nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul; c) analisar, com base nos documentos oficiais orientadores do redesenho curricular das escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e nos depoimentos o contexto e os limites do ProEMI à formação. O estudo aponta currículos com adaptações complementares à orientação do Ministério da Educação e disciplinares, cujo caminho da integração curricular no Programa Ensino Médio Inovador se apresenta diverso nos cenários dos estados, configurando limites para o alcance de uma formação integral proposta no Programa. A possibilidade da formação integral ante a existência da fragmentação curricular, ainda não alcançada, representa um limite dessa possibilidade no Ensino Médio.

Observamos que esses estudos também servem de argumentos de justificativa para a nossa pesquisa, pois embora, foquem no Ensino Médio Inovador, não trazem como preocupação central a “formação integral”.

Após o levantamento no banco de dados dos *sites* da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre as dissertações e teses já publicadas no Brasil em relação ao tema, as quais correspondem ao período de 2012 a 2017, apresentamos a forma como está organizada esta dissertação.

No primeiro capítulo, apresentam-se os apontamentos teóricos referentes à formação humana na perspectiva materialista histórico-dialética. O segundo capítulo discorre sobre a trajetória do Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, com uma abordagem histórica que retrata a educação entre a década de 1990 até a atualidade. Enfatiza os programas relacionados ao Ensino Médio, de formação geral, nas políticas educacionais, visto que sua formatação na atualidade está relacionada às reformas educacionais que aconteceram durante esse período, as quais abordam sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e sobre os instrumentos de inovação desse nível de ensino.

Em conformidade com o conteúdo disposto nos capítulos anteriores e suas propostas de compreender e ampliar o debate sobre as categorias de análise elencadas, o terceiro capítulo versa sobre os

conceitos de educação integral e formação integral. Além disso, trata da proposta de formação humana integral expressa nos fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Também, traz inovações presentes nos Documentos Oficiais referentes ao Ensino Médio Inovador (ProEMI). O quarto capítulo, apresenta a análise dos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Nas considerações finais, destacam-se os principais achados da pesquisa referentes às possibilidades de formação integral inferidas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e suas manifestações no contexto da escola.

CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO INTEGRAL

O capítulo inicial desta dissertação tem como premissa apresentar os apontamentos teóricos que fundamentam a formação integral do ser humano dentro de uma perspectiva materialista histórico-dialética. O entendimento é de que são esses os fundamentos que alicerçam a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), considerada oficialmente o documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. Desde sua versão preliminar (1989) até os últimos documentos revisados e publicados oficialmente nos últimos anos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) tem como um de seus objetivos constituir-se em um documento referencial teórico e metodológico para a educação básica catarinense. Para tanto tem como alicerces os princípios do materialismo-histórico e dialético como filosofia e a abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica.

Uma das ações investigativas desenvolvidas nesta etapa da pesquisa é o desvelamento da concepção de formação humana integral subjacente na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) nas suas diversas versões, por meio da base teórica que a fundamenta. Para proceder à análise interpretativa do objeto de estudo, autores como Duarte (2013), Márkus (2015), Heller (2004), Marx (2010), Duarte e Saviani (2012) e Suchodolski (1976) foram utilizados como aportes teóricos fundamentais. Assim, a discussão sobre a formação integral, no âmbito dos fundamentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), incide sobre o objetivo do Programa Ensino Médio Inovador, implementado no Brasil no ano de 2009 e, em Santa Catarina, no ano de 2012.

Formação integral é um tema que ocupa espaço nas discussões e formulações de políticas públicas no cenário nacional, desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Embora a Carta Magna não faça referência diretamente à “Formação integral”, ela afirma, no artigo 205, que “[...] a educação é um direito de todos e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 126). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, reitera esse ordenamento jurídico ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (art. 2º) (BRASIL, 1996, p. 07).

Diante desse ordenamento jurídico, cabem algumas reflexões: o que podemos considerar como pleno desenvolvimento do educando? O que significa prepará-lo para o exercício da cidadania? É possível o pleno desenvolvimento do educando, na educação básica, mediante as condições objetivas da escola pública no contexto atual? É possível o pleno desenvolvimento do educando mediante as condições objetivas impostas por uma sociedade capitalista marcada pela divisão social do trabalho ou lógica do mercado? Os programas desenvolvidos pelo governo federal e implementados nas escolas públicas estão conseguindo atingir os objetivos propostos?

A implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Para tanto, propõe a ampliação do tempo dos estudantes na escola, além de garantir a “formação integral” com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009). Assim, o ProEMI constitui-se em um dos programas do governo federal desenvolvido para promover mudanças no Ensino Médio, com vistas à efetivação de propostas inovadoras, principalmente, no que diz respeito à formação integral.

Mas de que formação integral estamos falando? Que tipo de educação queremos desenvolver por meio de um projeto considerado inovador? Que tipo de ser humano queremos formar e para que tipo de sociedade? É possível formação integral por meio da educação escolar mediante as fragilidades encontradas no sistema público? E mediante as capacidades e habilidades requeridas por uma sociedade capitalista, centrada na lógica do mercado?

Ao considerarmos a formação humana a partir de um processo educativo mediatizado pelas relações sociais com outros indivíduos, que resulta em apropriação da experiência cultural acumulada pelo desenvolvimento histórico da humanidade, questionamos: qual a especificidade da escola nesse processo de mediação?

Diante desses questionamentos, torna-se necessário considerarmos “[...] como consensual a definição de educação como formação humana.” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 13), tendo o ser humano como sujeito desse processo. Mas, o que é o ser humano, qual a sua essência e o que o diferencia dos outros animais? A concepção metafísica analisa o ser humano a partir de sua essência imutável, de caráter religioso e espiritualista (SUCHODOLSKI, 1976). A concepção naturalista, de caráter sensualista (SUCHODOLSKI, 1976) compreende

o ser humano a partir de uma substância pensante e outra biológica, tornando-o produto de determinações naturais. Em oposição a ambas as concepções, Marx destaca que o domínio da natureza pelos homens os converte em homens no sentido próprio e que o tornar-se homem coincide com o cada vez mais anunciado crescimento do homem na natureza (SUCHODOLSKI, 1976).

1.1 GÊNERO HUMANO E FORMAÇÃO HUMANA

Para Márkus (2015), é necessário compreender que o ser humano não é transcendente, imutável, muito menos um ser absoluto e sobrenatural. Ele é, antes de tudo, um ser natural, isto é, corpóreo, sensível, possuidor de uma evolução histórica anterior. Forma-se a partir de uma base biológica não descartável, que compartilha com os outros seres vivos a esfera orgânica do ser, dependente da natureza, constituindo-se na e a partir da natureza. Nesse sentido, o ser humano é um ser de relações, um “[...] ser social, ou seja, um ser comunal e genérico.” (MÁRKUS, 2015, p. 51). Portanto, um ser ativo que não se adapta simplesmente às condições naturais, mas que transforma, conscientemente, a realidade à sua volta, estabelecendo relações com outros homens. Nesse processo, apropria-se e incorpora em sua atividade “[...] habilidades, carências, formas de comportamento, ideias, entre outras, que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele [...]”. (MÁRKUS, 2015, p. 52). A evolução histórica do homem, portanto, não se dá de forma puramente natural, tampouco por meio de faculdades essenciais humanas. Em vez disso, ocorre por meio das relações materiais e intelectuais, que medeiam as relações sociais entre os homens (MÁRKUS, 2015, p. 52). Conforme Marx (2004, p. 377), o ser humano, “[...] porém, não é apenas da natureza, mas ser da natureza humana.”

O animal e o ser humano satisfazem suas necessidades, mas a atividade vital animal é limitada ao consumo dos objetos naturalmente disponíveis na realidade circundante. Isso faz com que sua relação com o objeto não exista enquanto tal, independentemente do objeto. Ou seja, o animal não se distingue de sua atividade vital, satisfazendo suas necessidades geneticamente fixadas, comuns à sua natureza específica, à sua constituição biológica. Portanto, imutável, inata, que produz, dessa forma, unilateralmente (MÁRKUS, 2015). A atividade vital animal, então, pode ser entendida como o conjunto de características capazes de garantir a sua existência, a reprodução e a continuidade como espécie. Já o ser humano, como ser genérico, consciente, produz universalmente,

diferenciando-se do animal na e por sua atividade vital, especificamente humana, denominada por Marx de trabalho.

O ser humano se apropria da natureza e a transforma por meio do trabalho. Com ele cria os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, estabelece a produção da vida material. Pela apropriação da natureza para satisfazer suas necessidades, o homem age sobre ela transformando-a, e o resultado dessa ação é gerador de novas necessidades. Tal atividade é concebida, pelos autores, como o primeiro “ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2002, p. 211).

O trabalho, na perspectiva marxista, é entendido como a relação do homem com a natureza, que a transforma a partir da matéria-prima até a sua objetivação¹¹. Do trabalho “[...] como atividade dirigida e controlada conscientemente pelo objeto previamente estabelecido na consciência” é que originou os objetos. (DUARTE, 2013, p. 32). Esses não existiam antes do aparecimento da espécie humana. Eles foram transformados em instrumentos pela objetivação da atividade humana sobre esse objeto, que inserido na atividade social, gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades, forças,

¹¹ Para Heller, a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e, conseqüentemente, da própria sociedade, por meio das objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar. Ela pressupõe uma ação do homem sobre o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim, tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida. [...]. Portanto, tudo o que se realiza é objetivação. (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

faculdades e capacidades. Ou seja, gera a necessidade de “novas apropriações e novas objetivações.” (DUARTE, 2013, p. 32).

Por meio do trabalho como atividade vital, o ser humano impõe à natureza características humanas. Isso atribui, aos objetos naturais, significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano apropria-se da matéria transformada pelo próprio homem, o “[...] processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade.” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 117). Pelo processo de objetivação é que o homem exterioriza suas capacidades, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais. Marx (2004), nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, evidencia o trabalho como atividade vital humana. Desse modo, diferencia o ser humano dos outros animais, cuja característica central dessa atividade reside na relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação. Essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano.

Tanto os animais quanto os seres humanos precisam realizar atividade vital para existir, enquanto ser singular, e reproduzir a própria espécie. Nos seres humanos, o trabalho como atividade vital humana assegura além da sobrevivência do indivíduo, a existência da sociedade. Isso porque reproduz o ser humano como ser genérico, consciente, assegurando as condições materiais de existência, transformando tanto a natureza quanto o próprio ser humano (DUARTE, 2013).

De acordo com Duarte (2013, p. 26-27),

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada, tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. [...]. A atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade num

processo sem fim. “[...] Sem objetivar-se por meio de sua atividade, o ser humano não pode apropriar-se humanamente da natureza [...]”.

De uma forma mais sucinta, a objetivação se configura como uma transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. Ou seja, as atividades dos sujeitos se transformam em propriedades dos objetos. Isso ocorre tanto com os objetos materiais, a produção de instrumentos, como também com os objetos não materiais, a linguagem e os conhecimentos. A objetivação do ser humano, portanto, é de acúmulo de experiência, que ocorre durante o envolvimento desse com a prática social, condensando-se em experiência humana. Ao condensar experiência humana e ao sintetizar prática social, a objetivação faz pelo ser humano um trabalho importante: “[...] depurar e preservar a experiência histórica da humanidade.” (DUARTE, 2013).

Um exemplo da experiência condensada é a linguagem, tanto oral quanto escrita, que explicita em signos toda a experiência acumulada da humanidade no seu desenvolvimento histórico. Quando o ser humano se apropria do código linguístico, está se apropriando da atividade humana, objetivada na linguagem (DUARTE, 2013).

Os produtos resultantes da atividade humana por meio do trabalho, seja ele material ou não, carregam atividade em estado latente. Isso remete à discussão sobre o processo de apropriação, que é a transformação dessa atividade em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito. Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito (DUARTE, 2013).

De acordo com Marx (2004, p. 108), “[...] para o indivíduo se objetivar como ser humano, constituir-se como ser singular, precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados órgãos da sua individualidade”. Gramsci (1978 *apud* FRIGOTTO, 2012) destaca que a humanidade refletida em cada individualidade expressa as múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Sendo assim, a língua, os valores, os sentimentos, os hábitos, os gostos, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são dados naturalmente, são uma produção histórica (FRIGOTTO, 2012).

Duarte (2013, p. 46), vem reafirmar que “[...] a formação do indivíduo vai se dar por meio da apropriação dos resultados da história social [...]”, ou seja, “[...] sua formação realiza-se por meio da relação

entre objetivação e apropriação [...]”, relação essa mediada por outros indivíduos, sendo, portanto, um processo educativo. A produção da individualidade envolve um processo dialético entre as atividades de apropriação e objetivação da realidade. A produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades da vida humana, o desenvolvimento da linguagem e das relações sociais são determinações que produzem a individualidade.

Ao longo da história, o ser humano, mediado pela consciência de si como indivíduo e de sua atividade vital, torna-se um ser ativo, que não se reduz à pura adaptação às condições naturais, mas transforma a natureza em função de suas necessidades. É fundamental destacar, nesse processo, que o ser humano produz objetivações desde o desenvolvimento de instrumentos, da linguagem e do estabelecimento de relações sociais “[...] até formas mais elevadas de objetivação humana como a Arte, a ciência e a filosofia.” (DUARTE, 2013, p. 148). Essas objetivações resultantes do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, uma vez apropriadas, contribuem para que o indivíduo possa viver sua cotidianidade.

Agnes Heller (2004) afirma que o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão. É adulto quem desenvolve a capacidade de viver por si mesmo a sua cotidianidade. Emprega o termo “vida cotidiana” como sendo a vida de todo homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias [...] (HELLER, 2004, p. 17-18). A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico; é a verdadeira “[...] ‘essência’ da substância social [...]. A vida cotidiana é a vida do indivíduo, o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.” (HELLER, 2004, p. 20).

Heller (1988, p. 19) define a vida cotidiana como “[...] o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Seu critério para distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana das atividades não cotidianas tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo. A autora faz uma distinção entre os termos ser humano singular, ser humano particular e indivíduo.

Duarte (2013), fundamentado nos estudos da húngara Agnes Heller, acrescenta que as produções cotidianas criadas pelo ser humano de maneira espontânea, com vista à satisfação de suas necessidades mais imediatas, são denominadas objetivações genéricas em si (linguagem oral, usos e costumes de uma sociedade, instrumentos e utensílios). A partir das objetivações genéricas em si, o ser humano produziu formas mais complexas de se relacionar com a natureza, denominadas objetivações genéricas para si, dentre elas destacam-se a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações que exigem um grau maior de complexidade psíquica por parte de quem delas se apropriam.

A relação entre apropriação e objetivação, como resultado da prática social historicamente elaborada, torna-se um elemento cultural, mediado pela ação de outros indivíduos e pela relação com os objetos da cultura. A partir desse nível, a apropriação das objetivações históricas realizadas pelo homem passa a depender fundamentalmente da qualidade das mediações necessárias à sua formação enquanto um ser social. É importante reafirmar que

[...] a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra [...] A compreensão da dialética entre objetivação e apropriação na formação do indivíduo leva à superação da antiga polêmica sobre fatores hereditários versus fatores ambientais na formação dos comportamentos e da personalidade dos indivíduos. (DUARTE, 2013, p. 49).

A formação do indivíduo, na perspectiva materialista histórica, dá-se pela relação do ser humano com a natureza por meio do trabalho, transformando-a. Spirkin e Yakhov (1975, p. 20) definem dialética como “[...] a ciência das leis mais gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, a ciência da ligação universal de todos os fenômenos que existem no mundo”. Ou seja, a dialética estuda o movimento da natureza, do ser humano e da sociedade e a transformação histórica produzida por esse movimento.

Do ponto de vista biológico, o ser humano é primeiramente uma espécie animal com origem na evolução das espécies. “Sem a gênese biológica das características da espécie, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.” (DUARTE, 2013, p. 100).

Sendo a formação do indivíduo uma parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre o organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie e entre organismo e meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento, cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. Contrapõe-se a essas correntes psicologias e pedagogias a concepção de formação do indivíduo pautada na compreensão da dinâmica objetivação-apropriação, mediadora entre indivíduo e gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 104).

Quando se pauta a formação do indivíduo na compreensão da dinâmica objetivação-apropriação, superam-se as propostas pedagógicas que limitam o desenvolvimento humano ao modelo biológico e compreende-se a formação do indivíduo como um processo histórico social. A relação deixa de ser entre o organismo singular e a espécie e passa a ser uma relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas o resultado de um processo social, concreto e histórico “[...], o que inviabiliza para a análise do processo educativo do ser humano, os modelos biológicos, como a relação espécie-espécime e a relação organismo-meio.” (DUARTE, 2013, p. 104).

A relação entre o indivíduo e o gênero humano ocorre no interior das relações sociais concretas e históricas, no qual cada ser humano está inserido. Contudo, se a forma concreta da existência da genericidade¹² é a sociabilidade, a apropriação de uma sociabilidade concreta, pelo indivíduo, nem sempre possibilita sua plena objetivação como ser genérico. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história da luta de classes, fazendo com que a vida da maior parte da humanidade se efetive dentro dos limites muito aquém

¹²Para Duarte (2013), genericidade é empregado com o significado de qualidade de pertencimento ao gênero humano.

do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. O indivíduo apropria-se da genericidade e objetiva-se como um ser genérico em diversos níveis de sua relação com os resultados da história humana (DUARTE, 2013).

Tonet (2006) afirma que a formação humana é sempre histórica e socialmente datada, portanto, impossível de definir um ideal a ser perseguido. Porém, tornar-se homem do homem é um processo de continuidade e descontinuidade que, na sua mutabilidade, guarda uma identidade ao longo do percurso da história humana. É por meio da apropriação do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade, em cada momento histórico, que o indivíduo singular se constitui em um membro do gênero humano.

Nas sociedades primitivas, a formação do indivíduo era um processo coletivo em que todos podiam ter acesso ao patrimônio material e espiritual da comunidade. Nesse período, no entanto, o desenvolvimento material e espiritual da humanidade era muito precário, o que limitava o desenvolvimento dos próprios indivíduos. Com a divisão da sociedade em classes, a história da humanidade presenciou, por um lado, um acelerado desenvolvimento das forças produtivas e da riqueza material. Por outro, excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade, produzindo uma classe de explorados e uma classe de exploradores (TONET, 2006).

Na sociedade capitalista, também há a divisão de classes, porém é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. No entanto, como isso não é possível, justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade resultante da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano. Há uma dissociação entre discurso e realidade objetiva. Todos têm acesso à formação, porém a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitam essa formação (TONET, 2006).

1.2 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

Assim como a individualidade do ser humano que resulta da participação do indivíduo no processo histórico de objetivação do gênero humano, é essencial a reflexão sobre a formação de cada ser humano e sobre o papel da educação nessa formação. Para Saviani (2003, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, como uma ação mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, o trabalho educativo produz em cada indivíduo a

humanidade historicamente desenvolvida, que transforma o indivíduo em indivíduo humano.

Duarte (2013) estabelece uma diferenciação entre o que caracteriza a espécie humana e o gênero humano: As características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos por meio do código genético. Já as características do gênero humano, resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos indivíduos, razão pela qual há a necessidade de apropriação.

O gênero humano, concebido como síntese do desenvolvimento histórico, resulta na dinâmica entre apropriação e objetivação. Ele é apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação de sua essência, que é externa ao homem. Esse só pode existir como ser singular à medida que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas em meio às possibilidades e condições históricas que lhes são dadas (PASQUALINI; MAZZEU, 2008). Dito de outra forma, o gênero humano só se constitui por meio das objetivações historicamente elaboradas a partir da atividade social.

Para Heller (2004, p. 18),

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica [...], que diferentemente das circunstâncias da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais. [...] A heterogeneidade e a ordem hierárquica da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e reprodução, não apenas no “campo da produção”, em sentido estrito, mas no que se refere às formas de intercâmbio.

Nesse sentido, o ser humano “já nasce inserido em sua cotidianidade”, seu amadurecimento significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana em sociedade. “É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.” (HELLER, 2004, p.18). Seu amadurecimento começa sempre por grupos que “[...] estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.” (HELLER, 2004, p. 19)). Portanto, é no grupo que o homem adquire os elementos da cotidianidade (HELLER, 2004, p. 18-19). “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social.” (HELLER, 2004, p. 20).

A partir das objetivações genéricas em si, o ser humano produz formas mais complexas de se relacionar com a natureza. Essas produções tardias do gênero humano são denominadas objetivações genéricas para si (a ciência, a arte e a filosofia). Elas exigem um grau maior de complexidade psíquica por serem consideradas as formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano. Assim, a individualidade de cada ser humano vai se estruturando devido à apropriação das objetivações genéricas em si. Já a apropriação pelo ser humano das objetivações genéricas para si torna-se a máxima possibilidade da formação do indivíduo, que se efetiva de forma consciente, contribuindo para que o ser humano ascenda de sua individualidade em si à individualidade para si (ANJOS; DUARTE, 2017). Para Duarte (2013), o indivíduo, ao se apropriar das objetivações genéricas para si, não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em si que se estabelece por meio da vida cotidiana. Porém, na sociedade capitalista, a vida das pessoas constitui-se fundamentalmente na objetivação da individualidade em si.

Não existe sociedade que não possua as esferas das objetivações genéricas em si (esfera cotidiana), cujas objetivações são os objetos, a linguagem e os costumes. Ao transformar a natureza por meio do trabalho, o ser humano já está se desenvolvendo como ser genérico em si, cuja existência é fundamental para que as pessoas possam viver sua cotidianidade e iniciar o seu processo de formação para se tornarem um produto sócio-histórico. “Já as objetivações genéricas para si, seu desenvolvimento é fruto de um longo desenvolvimento histórico.” (DUARTE, 2013).

1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI.

Os fragmentos teóricos apresentados até aqui para a compreensão da formação do gênero humano nos remetem à discussão sobre a formação integral desenvolvida por meio da educação escolar como referência para a formação da individualidade para si. Sendo assim, o ato de ensinar coincide com a estrutura que compõe a relação dos indivíduos e as objetivações genéricas para si. (CARVALHO, 2016).

Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida por meio da educação escolar deve incentivar nos indivíduos o contato com os carecimentos (necessidades) não cotidianos (DUARTE, 2013). Ou seja, criar mecanismos que os leve a se apropriarem das objetivações produzidas no campo científico (ciência, arte e filosofia). A escola, como instituição social, com a função de socializar o conhecimento historicamente produzido, cumpre um papel essencial. Isso porque, ao longo da história, o indivíduo constrói objetivações desde as mais elementares, como a linguagem, até as mais elevadas, como o conhecimento científico. Ao construir essas objetivações, o indivíduo apropria-se dos resultados da atividade social, produzidos no contexto a que pertence (DUARTE, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a atividade educativa como um ato consciente e intencional de produção e reprodução em cada indivíduo singular da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens. Diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio de sua atividade essencial, o trabalho (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no Brasil, na década de 1980, tendo como principal expoente o professor Dermeval Saviani. É tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Em outros termos, significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da

prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos. Ambos ocupam, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe a eles, intermediários do método, identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2006).

No que diz respeito à educação no que contexto das relações de produção, Suchodolski (1976, p. 09) faz a seguinte análise:

A análise da teoria marxista da educação sublinha que a situação do homem sob o capitalismo é marcada por uma crescente alienação que “impossibilita um desenvolvimento das massas trabalhadoras, destrói a sua relação com o trabalho e a sociedade e deforma a sua consciência”. Para que a educação desempenhe a importante tarefa do desenvolvimento do homem em todos os sentidos deverá, antes de tudo o mais, quebrarem-se as cadeias que no capitalismo prendem o homem. [...]. Nesta base, dar-se-á na sociedade socialista uma aproximação entre as condições e necessidades da vida social e as tarefas e possibilidades da atividade educativa.

Suchodolski (1976), ao analisar o programa de ensino e educação de Marx e Engels, argumenta que se trata de um elemento da luta revolucionária pela nova ordem social. A ligação dessas questões pedagógicas com os problemas gerais do desenvolvimento social e das tentativas para superar a sociedade de classes capitalista cria bases totalmente novas para o trabalho educativo e sua teoria.

A teoria da educação já não é, portanto, uma teoria dos comportamentos determinados, mas deve se desenvolver a partir da íntima ligação com as necessidades da vida concreta da sociedade existente, com a sua atividade e a sua produção.

Marx fez uma verdadeira revolução copernicana na pedagogia ao indicar que não é a vida que gira à volta das ideias [*sic*], mas que são as ideias que giram à volta da vida. A partir deste momento, a

pedagogia deve conceber principalmente a vida e não a ideia. Deve conhecer os homens reais sob condições concretas e não as ideias dos homens e da cultura. Isto é a verdadeira “revolução copernicana” em pedagogia. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 88-89).

A metodologia marxista contrapõe-se à metodologia hegeliana e ao seu pensamento histórico. Isso porque se coloca contra as “[...] concepções universalistas da história e do modo de pensar especulativo.” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 96). Além disso, indica a necessidade de trabalhar a partir de conceitos científicos, isso é, que vão dos fatos às generalizações, do concreto ao abstrato. Por isso, o “[...] pensamento pedagógico não se deve orientar para a ‘criança’, mas para a criança fortemente determinada [...]” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 96), isso é, a criança concreta, assim como deve se suceder em todos os conceitos.

Para entender em que consiste o método marxista de compreensão do processo educativo e da atividade educativa, é necessário estudar a luta que Marx travou contra o idealismo hegeliano. Para apropriar-se de todo o patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, o homem precisa desenvolver métodos educativos diferentes daqueles recomendados pela pedagogia burguesa, os quais se fundamentam na “[...] formação de uma elite de bens culturais.” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 146).

Na perspectiva da filosofia de Marx e Engels, não têm razão nem os pedagogos que se pronunciam acerca de uma educação para o Estado ou para a Nação, nem os que apresentam o desenvolvimento da individualidade no primeiro plano. Não têm razão nem os pedagogos de orientação sensualista nem os que jogam com a terminologia hegeliana de “cultura objetiva” e consideram a educação como formação da personalidade baseada nos bens culturais eternos. Também não têm razão os pedagogos que atribuem à educação o caráter de formação do desenvolvimento natural, espontâneo e autônomo do “eu” interior nem os que sujeitam a educação do indivíduo às exigências das circunstâncias. Enganam-se também os que julgam que se poderia realizar uma transformação social pela reeducação da consciência, do mesmo

modo que os que eram de opinião que na educação na formação [sic] haveria que esperar até que a grande obra de revolução socialista estivesse realizada. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 146).

A pedagogia vinculada aos princípios do materialismo dialético e histórico e à luta revolucionária da classe trabalhadora pela sociedade socialista representa uma pedagogia qualitativamente nova. Uma pedagogia que se fundamenta nos ensinamentos de Marx e Engels não se contenta somente com a exposição do seu significado no que diz respeito às concepções pedagógicas. Em vez disso, busca as teses filosóficas que os originaram, demonstrando, assim, as amplas perspectivas que se abrem a partir do materialismo dialético (SUCHODOLSKI, 1976).

O princípio de vinculação da educação à prática revolucionária determina o caminho pelo qual a educação pode ajudar realmente a construir a sociedade futura, que se constituirá na luta contra as relações dominantes da atualidade. A teoria de Marx apresenta ao trabalho educativo, sob relações de ordem classista, tarefas completamente novas. Mostra ao ensino que o “[...] único caminho para a formação de homens novos está na prática revolucionária do movimento operário.” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 146).

Para Martins e Santos (2017), Marx e Engels, em seus estudos, conseguiram desmascarar os princípios educativos burgueses pautados em valores individualistas, os quais visam à adaptação de homens e mulheres à sociedade capitalista. Dessa maneira, a teoria marxista da educação cumpre o papel de demonstrar que o trabalho educativo necessita articular-se à luta política de classe, com vistas à construção da formação humana e do ensino, em uma perspectiva revolucionária.

Essa construção de uma educação voltada para a formação humana, em uma perspectiva revolucionária, na esfera pública, requer a superação do dualismo educacional presente no pensamento pedagógico burguês, que oscila entre a convicção de que se deve atribuir à educação a tarefa de servir a ordem social vigente e a convicção de que a educação deve preparar o indivíduo para uma sociedade futura (SUCHODOLSKI, 1976).

Emancipar o ser humano por meio da educação significa mudar radicalmente muitas ideias tradicionais sobre o ensino e muitas concepções puramente escolásticas do trabalho educativo e do desenvolvimento humano (SUCHODOLSKI, 1976). Significa a

elaboração de projetos e políticas públicas voltadas para as necessidades reais do indivíduo em cada etapa de sua formação. Políticas públicas pensadas e elaboradas por profissionais realmente comprometidos com as mudanças necessárias. Significa investimentos em infraestrutura, formação e qualificação profissional e no desenvolvimento de projetos voltados para a formação humana integral. Políticas e projetos esses que serão apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/96)

Na década de 1990, a globalização da economia e a sujeição às leis de mercado exigiram reformas em diversos setores da sociedade, principalmente no setor educacional, que é o responsável direto pela formação humana e profissional da população brasileira em idade escolar. Isto é consequência do projeto de universalização e democratização da educação pública, implementado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. É nesse contexto que se apresenta o objeto de análise deste estudo, com ênfase aos aspectos relativos ao Ensino Médio e às suas reformas, a partir de então com a implementação de programas diferenciados para esse nível de ensino, entre eles o Ensino Médio Inovador (ProEMI), com lócus na formação integral.

2.1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL

As teorias e políticas relacionadas à educação, especificamente ao Ensino Médio, ganham sentido histórico quando analisadas no conjunto de relações sociais de produção da existência. Uma breve análise sobre a construção histórica da sociedade brasileira se depara com uma sociedade dividida em classes. Isso é o resultado de um longo processo de colonização e escravidão que, mais recentemente, depara-se com as marcas de uma sociedade conformada, resultado de um processo de desenvolvimento desigual, próprio do sistema capitalista. Essa desigualdade, presente na sociedade, reflete diretamente na organização de todo o “sistema educacional”¹³, mais diretamente no Ensino Médio.

¹³ Assim como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica, então, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada. [...] Ora, o sistema – já que implica em intencionalidade – deverá ser um resultado intencional de uma práxis intencional. E como as práxis intencionais individuais conduzem a um produto comum inintencional, o sistema educacional deverá ser o resultado de uma atividade intencional comum (SAVIANI, 2017, p.10).

O Ensino Médio chega à década de 1980 sofrendo com a falta de definição de seu estatuto pedagógico, ou seja, sofre com a falta de clareza sobre sua função educacional específica. [...] Reflexo dessa indefinição pedagógica é uma sensação generalizada, entre os educadores, quanto ao papel dessa fase escolar, que ora se configura espremida entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, ora apresenta-se como um ensino marginalizado e até dispensado ou dispensável por cursinhos paralelos fortemente direcionados à preparação para o vestibular, ou, no caso do ensino profissionalizante, pela prática direta na produção. (NOSELLA, 2016, p. 19).

Esse dualismo e falta de uma identidade própria para o Ensino Médio, se propedêutico e ou profissionalizante, tem suas raízes expressas historicamente, desde a colônia, pela reprodução histórica das relações de desigualdade entre as classes sociais e, mais tarde, com a implantação do capitalismo (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

A Constituição de 1988 foi a oportunidade de reacender o debate sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade. Visando à elaboração da nova LDB [...] que buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem na vida política e produtiva. (NOSELLA, 2016, p. 57).

A referida Carta Magna, no capítulo específico voltado à educação, em seu artigo 205, afirma que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família.” (BRASIL, 1988, p.123.). Volta-se para o “[...] exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123.). Reforça o acesso ao ensino no Art. 208, VII, § 1º, pois “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” (BRASIL, 1988, p.123.). Outra importante alteração diz respeito à definição sobre o dever de oferta ao delegar ao Estado a responsabilidade sobre a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio.” (art. 208, inciso II) (BRASIL, 1988, p.124.). Essa redação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 14, de

1996, para a “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito, com a intenção de estendê-la a toda a população.” (BRASIL, 1996, p.124). A medida resultou na ampliação da oferta do ensino médio, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. O artigo 208, em seu inciso VI, estabelece a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições dos alunos (BRASIL, 1988).

Aspecto significativo, que merece também menção, diz respeito à previsão do mandado de injunção (art. 5º, LXXI) por meio do qual os governantes podem ser responsabilizados pela não prestação desse serviço ou quando ele for irregular (BRASIL, 1988).

Como previsto na Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Nela, manteve-se a redação original da Constituição Federal ao definir o Ensino Médio como etapa final da educação básica. Atribui a esse nível de Ensino as seguintes finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 18).

As finalidades expressas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, na tentativa de romper com a dualidade histórica sobre a função educacional desse nível escolar – se propedêutica, profissionalizante ou pré-profissionalizante –, confere ao Ensino Médio uma nova identidade, pois procura integrar a formação para a cidadania e para o trabalho (NOSELLA, 2016). É inegável que,

do ponto de vista legal, passos importantes foram dados no sentido de dar uma nova identidade ao Ensino Médio. A Lei confere a essa etapa um caráter de terminalidade e define algumas funções importantes para a escola. Entre elas destacam-se: o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos; a preparação do cidadão para o trabalho e para a cidadania; a implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e a compreensão da relação teoria e prática (FIGUEIREDO, 2015).

Diante de tais funções, a legislação prevê mudanças para o Ensino Médio, a fim de promover uma educação articulada aos processos de “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, p.18). No sentido de delimitar regras gerais para o sistema nacional de ensino, o artigo 26 determina que

Os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos). (BRASIL, 1996, p. 16).

Todas as mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, até então convergiam para uma aparente superação do dualismo histórico que predominava na formação de adolescentes e jovens que ingressavam nesse nível de ensino, priorizando a formação geral. “Mas a universalidade da lei não impede que muitos decretos sejam exarados e numerosos programas de governo sejam criados.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626).

Entre esses decretos, destaca-se o de nº 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

[...] Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: [...] IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em

modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. [...] Art. 4º. A educação profissional [...] destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. §1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional, deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como os trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. §2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. (BRASIL, 1997, p. 01-02).

Com o Estado ficou desobrigado de oferecer a educação profissionalizante de modo regular e na esfera pública, a profissionalização passou a ser oferecida em espaços não formais, a exemplo de empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como em instituições da chamada sociedade civil. Esse decreto acentua a dualidade entre ensino médio considerado regular e a formação específica para um ofício destinado ao mercado de trabalho capitalista. Deixa em aberto a possibilidade para que a iniciativa privada possa aqui se expandir. A iniciativa privada agradeceu ao Estado a oficialização por meio de decreto para a possibilidade de oferta do ensino profissionalizante a ser explorado pelos empresários. Esses vendem educação por meio de uma política que representa a adequação da educação profissionalizante às orientações neoliberais (SANTOS 2017).

Em 2004, o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo de nº 5.154/04, trouxe a possibilidade de o ensino profissionalizante ser integrado ao

Ensino Médio. Manteve parte das determinações do anterior, como as formas de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional, a concomitância com os cursos subsequentes. Todavia, introduziu a alternativa de articulação do Ensino Médio com a educação profissional e técnica como formação integrada. O Decreto nº 5.154/04 foi incorporado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, ao reintroduzir o Ensino Médio integrado à educação profissional, com a proposição de articular conhecimento, cultura e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁴ pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

A palavra competência aparece legalmente a partir da reforma da educação brasileira implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Ela prevê em seu artigo 9, inciso IV, entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para “[...] o ensino médio, que nortearão os currículos e seus

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), 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 nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.” (MENEZES, 2001, p. 03).

conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996, p.10).

Entre os anos de 1997 e 1998, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Desde o início dos anos 90, no entanto, o Ministério da Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999). O objetivo padronizar o currículo da educação básica em todo o País, com a justificativa da necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, as quais trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos documentos legais, especialmente no que se refere às proposições curriculares para o Ensino Médio, percebe-se que estão atreladas às exigências impostas pelo mundo do trabalho (SILVA; COLONTONIO, 2014).

Propõe-se que o currículo seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. [...] Tecnologias, competências e habilidades e adequação ao mundo do trabalho são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais. (SILVA, 2009, p.- 444-).

Os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, em sua origem, determinaram que o currículo do Ensino Médio fosse dividido em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O termo tecnologia aparece como uma técnica a ser aplicada com a intenção de adequar a educação escolar às demandas do mercado de trabalho. “A possibilidade de uma formação que compreenda e questione os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos fica subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário dos saberes.” (SILVA, 2009, p. 444).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000, p. 4), o currículo proposto tem o objetivo de opor-se a “[...] um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. O novo currículo proposto seria capaz de “[...] dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.” (BRASIL, 2000, p. 4). Prevê que ocorra a atribuição de sentido ao conhecimento escolar, desenvolvendo nos alunos as competências de que necessitam, a fim de que se adequem ao mundo contemporâneo, seja como cidadãos, seja como trabalhadores, sob uma perspectiva de educação tecnológica afirmada como necessária.

Segundo Silva (2009), os textos oficiais apresentam uma listagem de competências, consideradas genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, à finalidade e à natureza da educação escolar ou de outros espaços de formação. Essa listagem de competências genéricas limita o processo pedagógico escolar; volta-se à aplicação de atividades para a produção de comportamentos individuais e utilitaristas; cria no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações cotidianas; restringi a possibilidade de aquisição de conhecimentos científicos que leva à reflexão, à crítica.

Portanto, apresenta-se um novo perfil de trabalhador que vem sendo constituído, a partir dos anos 90, com o conceito de competências. Para Ramos (2001, p. 21), “A noção de competência tem ordenado as relações de trabalho e as relações educativas, considerando-se os contextos econômico-político e sociocultural contemporâneos”. Isso porque, além de induzir o profissional em busca de qualificação, mobiliza a sociedade e o sistema escolar para a conquista de um lugar na sociedade capitalista. Dessa forma, o modelo educacional apregoadado pelo capitalismo

[...] é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2011, p. 31).

O ensino por competências introduz uma tendência referente à formação do trabalhador para se adequar às exigências do capital. A qualificação de um indivíduo, na perspectiva das competências, na forma como foi pensada pelas políticas públicas, não desenvolve o conhecimento científico, aprofundado do processo produtivo, mas sim a capacidade de resolver os problemas concretos, mais ou menos complexos, que surgem no exercício de sua atividade profissional. Há, portanto, a necessidade de ressignificá-la, coerentemente, como uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto (RAMOS, 2011).

Na década de 1990, o desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Essa impossibilidade ocorreu pela desregulamentação da economia, da flexibilidade das relações e dos direitos sociais provocada por um novo modelo de sociabilidade capitalista. Nesse contexto, a tônica adquirida pelo Ensino Médio, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), seria preparar para a vida. “Preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.” (RAMOS, 2003, p. 3). De acordo com Ramos (2003, p. 3),

Em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de ensino médio esteve centrado na pessoa humana. Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isto implica retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído.

As considerações expostas até então permitem a compreensão de que mesmo com todas as reformas ocorridas na última etapa da Educação Básica, no final do século XX e início do século XXI, a dualidade entre formação específica e formação ainda persiste.

Permanece a necessidade de se construir um projeto que priorize a formação humana, inserida em um horizonte educativo sob a forma de Escola Única (RAMOS, 2003, 2011).

Como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio precisa definir sua identidade mediante um projeto unitário, com princípios e objetivos que desenvolvam uma educação formativa que contemple todas as necessidades dos sujeitos que o constituem (adolescentes, jovens e adultos), que buscam, por meio de sua formação, o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia (RAMOS, 2011).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, estabelece

[...] o plano nacional de educação de duração decenal, com objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p.125-126).

Em 2001, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro, que vigorou de 2001 a 2010. Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos. Seu artigo segundo ampliou as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE):

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV –

melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 01).

As políticas públicas educacionais elaboradas e aprovadas a partir da publicação da LDBEN nº 9.394/96 tinham como pressuposto básico intervir na melhoria da qualidade da Educação Básica e em uma nova configuração para o Ensino Médio. Entre essas políticas, é fundamental destacar ainda a Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos quatro aos 17 anos (BRASIL, 2009). Portanto, amplia a universalização do atendimento escolar para toda a população dessas faixas etárias.

Tudo isso se alinha à Estratégia 3.1 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê:

Institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (SAVIANI, 2017, p. 121).

Com o objetivo de atender ao previsto nessa estratégia, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Portaria nº 971, de outubro de 2009, que criou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Anterior à sua aprovação, a Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio foi encaminhada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual foi aprovada em 30 de junho de 2009, conforme o Parecer CE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009).

2.2 O ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)

Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou a primeira versão de Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse documento visava: lançar as bases e a estrutura do programa; informar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação sobre os procedimentos necessários à formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do programa; indicar seus aspectos organizacionais; instrumentalizar as escolas na sistematização e na elaboração de planos pedagógicos. Destacou, ainda, a importância do desenvolvimento de ações voltadas para a universalização do Ensino Médio, embasadas nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

O ProEMI foi implantado em etapas nas escolas estaduais, pois dependia da adesão dos estados. Foi ampliado, gradativamente, a cada ano, com a oportunidade de adesão ao Programa de novas escolas. Desde a divulgação do primeiro documento orientador até os dias de hoje, o Programa já passou por reformulações, teóricas e didático-metodológicas, apresentando versões diferentes do Documento Orientador (2009, 2011, 2013 e 2016).

A Versão Preliminar do Documento Orientador, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), o ProEMI, apresentou-se como um programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas em nível médio (BRASIL, 2009). Após a aprovação da proposta, foi publicada, em setembro de 2009, a primeira versão do Documento Orientador, que será utilizada como fonte documental para a apresentação do referido programa:

O Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os

Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: – Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; – Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; – Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; – Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009, p. 05).

O Ensino Médio Inovador (EMI) apresenta-se como uma proposta a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob a responsabilidade da SEB/MEC (BRASIL, 2009). Referido documento enfatiza que

Após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica. (BRASIL, 2009, p. 06).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), formalizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como uma nova perspectiva pedagógica para o Ensino Médio, foi sugerido para as Secretarias Estaduais de Educação (SEDs) e para as unidades escolares em um processo de adesão, adaptação e implantação. No estado de Santa Catarina, o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi adotado em 2009, em convênio entre Secretaria de Estado da Educação (SED), Diretoria de Educação Básica e Profissional e Gerência de Ensino

Médio com o MEC, conforme Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009). As atividades iniciaram no ano letivo de 2010 em 18 escolas. A partir de 2012, houve a ampliação e a consolidação do ProEMI em escolas da rede, chegando, em 2014, a um total de 156 escolas e Centros de Educação Profissional (CEDUP) (SANTA CATARINA, 2014).

Quando implantado em 2009 pelos Estados e Distrito Federal, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pretendia estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio e educação geral no País. Propõe a incorporação de componentes capazes de garantir maior sustentabilidade das políticas públicas ao reconhecer a importância de uma nova organização curricular com a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. O documento enfatiza que

O avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico e de uma proposta consistente de organização curricular. Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009, p. 07).

Nesse sentido, o trabalho, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, é visto como prática social na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana. Sendo que, por meio dele, pode-se compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das

capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2009, p. 07).

A primeira versão do documento orientador enfatiza que a organização curricular para o Ensino Médio Inovador deveria considerar as diretrizes curriculares nacionais; os fundamentos das teorias educacionais e possibilitar a participação coletiva dos sujeitos envolvidos. Traz como intencionalidade estabelecer uma “[...] escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico.” (BRASIL, 2009, p.08-09. Grifos no original).

Assim, o projeto político pedagógico de cada unidade escolar deveria materializar-se no processo de formação humana coletiva, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, com os seguintes indicativos:

- Contemplar atividades integradoras [...];
- Incorporar, como princípio educativo a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa [...];
- Promover a aprendizagem criativa [...];
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber [...];
- Fomentar o comportamento ético [...];
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais [...];
- Estimular a capacidade de aprender do aluno [...];
- Promover atividades sociais [...];
- Promover a integração com o mundo do trabalho [...];
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes [...];
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem [...];
- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;
- Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira [...];
- Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos [...];
- Desenvolver a

compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; – Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão; – Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais [...]; – Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal [...]; e – Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades. (BRASIL, 2009, p. 10-11).

Na perspectiva do Documento Orientador 2009, “[...] ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado.” (BRASIL, 2009, p. 10). O aporte financeiro e as condições materiais para efetuar as mudanças no âmbito curricular nas escolas de ensino médio será propiciado pela União aos Estados. Nesse sentido, ficou estabelecido um referencial de tratamento curricular que indica as condições que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e à legitimação nos espaços escolares, quais sejam:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo [...] ; Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem [...] ; d) Fomento às atividades de produção artística [...]; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização

curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, 2009, p. 10-11).

O Programa conta com Estrutura Operacional formada por: a) Coordenação Geral sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB); b) Comitê Gestor constituído por representantes das Secretarias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e instituições representativas da sociedade civil, envolvidas com a Educação Básica pública, sendo a presidência do Comitê Gestor indicada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o caráter propositivo e de articulações institucionais do programa; c) Comitê Técnico constituído por técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Coordenação Geral de Ensino Médio, responsáveis pelos procedimentos técnico-operacionais relacionados aos trâmites processuais no Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p.11-12).

Os projetos com as propostas de experiências de inovação curricular desenvolvidos pelas escolas proponentes que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foram elaborados de acordo com as diretrizes gerais do Programa. Eles são registrados no Plano de Ação Pedagógica (PAP) e enviados à Secretaria Estadual de Educação, que os encaminha à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Plano de Ação Pedagógica (PAP) é considerado o

Documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando da necessidade de ajustes e complementações, constituindo-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido. (BRASIL, 2009, p.13-14).

O Plano de Ação Pedagógica (PAP), apresentado pelas instituições proponentes, deve ser construído de forma participativa, com envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Seguem as etapas estratégicas: a) análise situacional que apresenta

informações relevantes sobre o sistema de Ensino Médio, com ênfase nos aspectos referentes ao processo de aprendizagem; b) avaliação estratégica que apresenta a análise das situações/contextos que podem influenciar no sucesso do plano – ameaças e potencialidades; c) sistematização, momento de organizar e descrever as etapas significativas do Plano, observada a coerência entre as ações propostas e os descritores de problemas e impactos desejados (BRASIL, 2009).

A avaliação e o monitoramento do Programa serão realizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias de Estado da Educação (SEE). Para tanto, utilizam o ambiente virtual, por meio do qual contemplam informações relevantes, e cada escola indicada pelas Secretarias de Estado da Educação, nos respectivos Planos de Ação Pedagógica, registram dados relativos ao desenvolvimento do projeto, identificando e mantendo atualizados os seguintes registros:

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

A avaliação externa, que acompanhará o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do programa, será coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (BRASIL, 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), apresentado em linhas gerais neste estudo, tem como base o Documento Orientador divulgado em 2009, articulado com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012), que

dispõe sobre as formas de oferta e organização do Ensino Médio e orienta para uma “formação integral”, bem como define o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente (BRASIL, 2012), que aproximam o ProEMI e as DCNEM.

O parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) reconhece que as diretrizes para o Ensino Médio conferem uma nova identidade para essa etapa da educação básica por meio da reorganização do currículo, o que proporciona a ressignificação dos saberes escolares. Ele garante, ainda, a permanência e o sucesso dos jovens na escola, enquanto as suas proposições trazem os temas “A educação como direito social, o ensino médio com qualidade social, o sentido da escola para as juventudes”, os quais se apresentam como elementos elucidativos das intencionalidades dessas diretrizes. O trecho seguinte confirma essas intencionalidades:

“A qualidade social” da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente [...] significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar [...] pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p. 10).

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica. Assume significados diferentes tendo em vista os tempos e os espaços em que ocorrem, os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos da sociedade em jogo (BRASIL, 2010).

Falar em qualidade na educação significa falar em qualidade como um todo. A qualidade na educação “[...] está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.” (GADOTTI, 2013, p. 02-03). A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é

ruim. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Para conceituar qualidade na educação é fundamental definir o que se entende por educação. “Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações.” (GADOTTI, 2013, p. 02-03).

Portanto, falar em qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. É preciso saber que a educação é um processo de longo prazo e que é necessário a associação de um conjunto de fatores para alcançar um bom resultado. “Além disso, a qualidade da educação precisa ser vista de forma sistêmica, em todo o seu conjunto. Medidas isoladas não irão surtir efeito.” (GADOTTI, 2013, p. 06-09).

O parecer CNE/CEB nº 5 /2011 também apresenta o termo “qualidade social” na educação e o justifica ao argumentar que, na década de 90, o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal. Surgiram, então, preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, com a atenção voltada para o rendimento dos estudantes, tendo em vista os resultados obtidos por eles. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.

Nesse sentido é que o conceito de qualidade social surge nos movimentos de renovação pedagógica, nos movimentos sociais e profissionais e nos grupos políticos. Portanto, esse conceito está associado às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização comprometida com a superação das desigualdades e injustiças (BRASIL, 2011).

Frigotto (2010) enfatiza que os educadores, os pesquisadores, os movimentos sociais e os sindicatos classistas vêm se contrapor à educação de qualidade total com a educação de qualidade social, tendo em vista que a educação de qualidade total se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio.

As argumentações apresentadas no parecer nº 5/2011 se constituem em orientações normativas para a oferta e a organização curricular do Ensino Médio presentes na resolução CNE/CEB nº 2/2012, por meio dos seguintes incisos:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em

direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 02).

A mesma resolução apresenta como pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social os eixos trabalho, ciência, tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana, que são assim conceituadas:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012, p. 02).

Para Ramos (2011), a educação escolar não se limita aos conhecimentos cognitivos específicos de uma matéria de forma fragmentada. Os conteúdos devem estar inter-relacionados, ser trabalhados de forma interdisciplinar e desenvolver todas as capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas e sociais. Concebe o sujeito sob uma perspectiva integral e omnilateral¹⁵. O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser os eixos estruturantes e integradores de conhecimentos de distintas naturezas. Porém, desde que contextualizados em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo, na perspectiva da formação integral de sujeitos autônomos, capazes de atuar no corpo social. A unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural evidencia-se a partir

Da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la. A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2011, p. 20).

Nesse contexto, os eixos integradores de conhecimentos trabalho, ciência, tecnologia e cultura são lançados como fundamentos para uma proposta de desenvolvimento curricular no Ensino Médio. Portanto, “[...] inserindo o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem

¹⁵ Esse conceito será abordado no terceiro capítulo.

independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico cultural.” (BRASIL, 2011 p. 20).

As mudanças efetuadas no Ensino Médio a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM), Lei nº 9.394/96, conferiram a esse nível de ensino uma nova configuração. Nela, um dos objetivos que se apresenta está relacionado à formação integral. No próximo capítulo, apresentamos os conceitos de formação humana, formação integral e escola de tempo integral.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO INTEGRAL: ENTRE O REAL E O IDEAL (COTIDIANO DA ESCOLA)

Neste terceiro capítulo, destacamos as principais categorias de análise que embasam nossa pesquisa: formação humana e formação integral, relacionando-as com os instrumentos indicadores nos principais documentos legais que fundamentam o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Que tipo de formação o jovem que ingressa na última etapa da Educação Básica, o denominado ensino Médio, procura? Formação geral ou profissional? Que tipo de formação a escola, espaço privilegiado para essa formação, tem condições de oferecer? Essas questões vêm impondo a necessidade de mudanças na cultura e na educação escolar ofertada à população mais jovem em todo o Brasil nas duas últimas décadas.

A escola brasileira, em todas as suas etapas, com mais intensidade no Ensino Médio, marcada pelo estigma das práticas de exclusão das classes populares, encara desde a década de 1990 o desafio de tornar-se democrática, unitária¹⁶ e inclusiva por meio da tão aclamada universalização da Educação Básica. Para Kuenzer (2000, p. 18),

Há necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a sua universalização, uma vez que não é possível a participação social,

¹⁶ A proposta da escola unitária, elaborada por Antônio Gramsci na Itália dos anos de 1930, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária (RAMOS, 2012). Para Gramsci (apud RAMOS, 2012, p. 346-347), “[...] a escola unitária, ou de formação humanista ou de cultura geral, deveria propor-se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Por isso, na escola unitária, a última fase deveria ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tenderia a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia morais necessárias a uma posterior especialização, ‘seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)’”.

política e produtiva sem pelo menos 11 anos de escolaridade; em decorrência, o Ensino Médio perde o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica. [...] ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho.

O público jovem que ingressa no Ensino Médio, orientado pela da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que “[...] estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.” (BRASIL, 1996, p 8.), está cada vez mais diversificado, o que complexifica a função do profissional da educação que, diante desse novo público, encontra dificuldades em conformar os jovens à cultura escolar, que nem sempre atende à diversidade de interesses desse público, o qual apresenta insatisfações e dificuldades para estabelecer relações de sentido com essa etapa de sua formação.

O profissional da educação, diante desse cenário, encontra-se desmotivado por não conseguir levar o aluno a dar sentido à sua própria formação. A escola de Ensino Médio se constitui, em muitos casos, como uma instituição ineficaz na visão do aluno. Portanto, necessita encontrar um sentido em si mesma e ser um espaço de convivência entre gerações e entre os próprios jovens, não se apresentando como mecanismo de seleção e de competição (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Com a consolidação das finalidades do Ensino Médio expressas na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

nº 9.394/96¹⁷, como etapa final da educação básica, pelo menos do ponto de vista teórico, há a superação do modelo que vigorava no Brasil, desde 1971, que estabelecia um dualismo no percurso relativo à formação escolar em nível secundário:

Uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociado, tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica). (RAMOS, 2003, p. 01).

A partir de então, o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, assume a responsabilidade de oferecer a formação geral. No entanto, o parágrafo segundo do artigo 36 dá a possibilidade de o Ensino Médio “[...] preparar o educando para o exercício de profissões, desde que assegurada a formação básica.” (BRASIL, 1996, p. 19). Mesmo superada a dualidade entre formação específica e formação geral, a lei preservou uma vocação histórica do nível secundário, a formação profissional, reduzindo a construção da unitariedade do Ensino Médio, princípio defendido pelos educadores progressistas, desde a década de 1980.

Diante do contexto estabelecido por meio das políticas educacionais, cabe a ele definir sua identidade, não pela abolição da perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, definidos como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (RAMOS, 2003).

Para isso, há a necessidade de garantir a unitariedade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser

¹⁷ Artigo 22 da LDB: “Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 14).

negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais, mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente. (RAMOS, 2003, p. 02).

Contudo, qualquer que seja a base unitária que irá fundamentar o trabalho a ser desenvolvido no Ensino Médio, tendo em vista a formação geral dos sujeitos que nele ingressam, é fundamental não esquecer que as mudanças ocorridas no campo educacional vêm sempre carregadas de disputas ideológicas e interesses dos grupos que as representam. Eles de certa forma, direcionam o trabalho a ser desenvolvido na escola, por caminhos diversos, muitas vezes antagônicos.

Vale salientar que a educação é sempre direcionada para uma determinada função. Esse direcionamento, geralmente, é determinado pela classe social a que o sujeito pertence. Tanto o aluno proveniente da classe trabalhadora quanto o aluno proveniente de extratos sociais superiores recebem uma educação unilateral, voltada para uma determinada função na sociedade capitalista. A instituição escolar, direcionada pelas políticas públicas, desenvolve sua função muitas vezes inconscientemente, sem determinar claramente para qual tipo de sociedade está formando o aluno que ali ingressa.

As finalidades presentes nos documentos legais, ao enfatizarem o desenvolvimento das competências dos alunos de “aprender a aprender”, pretendem uma “adaptação flexível” à realidade imposta pelo mercado. A legislação, dessa forma, confere ao Ensino Médio um caráter pautado no ensino de técnicas e estratégias de inserção social, ou seja, a aceitação da realidade na qual o estudante, então trabalhador, faria sua inserção (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

É fundamental compreender que a educação escolar não visa somente adaptar o aluno ao mercado de trabalho. A sociedade capitalista impõe uma realidade aos adolescentes e jovens que ingressam nessa etapa de ensino, os quais são forçados a abandonar a escola e/ou a frequentar o ensino noturno para trabalhar durante o dia. No entanto, na

sociedade atual, mudanças vêm ocorrendo no mundo do trabalho, o que demanda novas políticas públicas e educacionais que priorizem a aquisição do conhecimento crítico-reflexivo, proporcionando aos sujeitos, formação humana e omnilateral. Manacorda (2010, p. 96) define a omnilateralidade como a

[...] totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

O conceito de omnilateralidade representa uma formação mais ampla e avançada, mas não antagonica ao metabolismo do capital. Há, assim, a necessidade da consideração das premissas materiais da construção do homem omnilateral e a criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. A omnilateralidade refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas (JUNIOR, 2009 *apud* PEREIRA; LIMA, 2009). A formação omnilateral significa

A concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Uma formação omnilateral deve ter compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas dimensões. Leva-se em conta as condições históricas sociais que permeiam a vida em suas múltiplas determinações, ampliando o conhecimento, a ciência

e a tecnologia como patrimônio de todos. Concebe, assim, a sociedade e o processo educativo a partir de uma determinada concepção de mundo, contrapondo-se à perspectiva burguesa centrada em uma natureza humana, sem história, individualista e competitiva. Essa formação omnilateral, construída historicamente pelo sujeito, oferece possibilidades ao ser humano para ser, pensar, agir e fazer e transforma as condições objetivas da sua existência (FRIGOTTO, 2012).

Para que o homem possa transformar as condições objetivas de sua existência na sociedade capitalista, o trabalho como princípio educativo representa um elemento importante a favor de uma formação humana reflexiva, crítica e emancipatória. A educação omnilateral abrange a emancipação de todos os sentidos humanos. Sendo assim,

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade e, conseqüentemente, uma subjetividade, que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Ao apropriar-se da natureza pela atividade, o ser humano se desenvolve, o que só é possível pela relação histórica homem-natureza, que Marx denomina de trabalho. Saviani (2007) enfatiza que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, portanto, só o ser humano possui características previamente constituídas que lhe permitem trabalhar e educar.

A atividade de trabalho é a base de desenvolvimento do ser humano, caracterizada por instrumentos e processo coletivo. Por meio do trabalho, a natureza é transformada e objetivada em instrumentos que serão utilizados pelo ser humano para suprir as necessidades coletivas.

O trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e

modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1984, p. 211).

É fundamental destacar que o “trabalho”, ao qual Marx, se refere, não se manifesta na relação empregador-empregado, mas é entendido como a relação do ser social transformando a natureza em função de suas necessidades. Dela retira a matéria-prima até a sua objetivação. Portanto, “a essência humana” não é dada ao homem, não é uma “dádiva natural”, mas produzida pelos próprios homens, por meio do trabalho e da atividade coletiva, que se aprofundam e se complexificam ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Historicamente, trabalho e educação se inter-relacionam. “Os homens produzem a sua existência no próprio ato de produzi-la”. Ao lidar “com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.” (SAVIANI, 2007, p. 154). No entanto, com o desenvolvimento da sociedade de classes, iniciada no período escravocrata, houve a separação entre educação e trabalho a partir da própria determinação do processo de trabalho.

A organização da escola como um espaço separado da produção se efetiva pela maneira que os homens produzem os seus meios de vida. Ou seja, nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação manifesta-se na forma da separação entre escola e produção, refletindo na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 2007). Essa divisão se reflete historicamente na formação integral dos sujeitos que, diante da realidade concreta, são direcionados para uma formação que prepara para o trabalho intelectual ou manual.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas, passaram a exigir da população uma participação mais qualificada na vida geral e produtiva. Assim, a “[...] educação do trabalhador de novo tipo, funda-se no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar, no mínimo básica, poderá assegurar.” (RAMOS, 2003, p. 21).

De acordo com Saviani (2013), diante dos interesses antagônicos das classes que formam a sociedade capitalista, a educação escolar não pode ficar neutra, precisa posicionar-se a favor do capital e, conseqüentemente, da classe dominante. Em contrapartida terá um papel distinto caso se posicione favorável aos interesses da classe trabalhadora. O autor destaca, ainda, que manter-se neutro “[...] é uma forma de agir em consonância com os interesses dominantes.” (SAVIANI, 2013, p. 27), o que produz trabalhadores alienados, reduzidos a uma mercadoria, estabelecendo uma relação de estranhamento e de sobrevivência com o produto de seu trabalho.

Marx (2004, p. 82) assegura que

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valor cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna.

Para Duarte e Saviani (2010), somente por meio da superação das relações sociais alienadas é que ocorrerão mudanças nas relações dos seres humanos, com os produtos já existentes na cultura e com aqueles gerados pela sua própria atividade. Para que haja transformação da relação do ser humano com seu trabalho, é necessário que a atividade passe a ser um processo no qual o sujeito se desenvolva e se realize como um ser humano e não apenas um meio para a satisfação de suas necessidades.

Para que a escola possa formar um sujeito capaz de desenvolver-se e realizar-se por meio do seu trabalho, torna-se fundamental compreender o trabalho em sua “dimensão ontológica” com um caráter formativo. É essa dimensão que possibilita ao sujeito entender as relações estabelecidas por meio das atividades socioculturais e do mundo do trabalho. Só assim amplia sua leitura de mundo, que promove autonomia e emancipação em todos os processos sociais. Dessa forma

elimina a dicotomia existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, originada na divisão social do trabalho. Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana estão em consonância com o pensamento de Marx, em uma perspectiva dialética de criação das condições de humanização, a partir da superação da alienação, visando ao alcance do pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal (DUARTE; SAVIANI, 2010).

A formação integral pressupõe a superação da divisão social do trabalho, que, historicamente, impôs um modelo de educação elitista e dual destinado a oferecer para uma parcela da sociedade o saber conteudista, tradicional e elitizado. Por sua vez, para a grande maioria da população, dispõe um saber técnico e fragmentado, capaz de suprir as necessidades do mercado de trabalho (CIAVATTA, 2005).

No século XX, nos debates em torno dos rumos da educação brasileira, realizados por estudiosos que discutiam a relação entre trabalho e educação, destacava-se a defesa da ideia de politecnia,

que significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.” (SAVIANI, 2007, p. 161).

A escola politécnica traz uma concepção de ensino como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Uma concepção radicalmente diferente do ensino proposto na escola profissionalizante, entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem a articulá-la com o conjunto do processo produtivo. Em uma abordagem marxista, o “[...] conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.” (SAVIANI, 2007, p. 162).

Branco e Coelho (2014) destacam que, ao pensar em termos de implementação de políticas públicas, cujo objetivo centra-se na educação integral, algumas questões se evidenciam: quando discute-se educação integral, é possível realizá-la com uma jornada regular ou essa jornada precisa ser ampliada? Se precisar ampliar a jornada, como trabalhar esse tempo a mais, de forma a tornar a educação integral?

Quais atividades poderão ser acrescentadas às que, comumente, já fazem parte do currículo formal de ensino? Com quais objetivos essas atividades poderão ser incluídas? Em quais espaços as atividades acontecerão e por quê? Que sujeitos estarão aptos a trabalhá-las? Essas são algumas questões que precisam ser respondidas quando se propõe a trabalhar com uma perspectiva de educação integral.

3.1 FORMAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E APROPRIAÇÕES POR PARTE DA ESCOLA

Antes de tentar responder às questões referentes à organização escolar orientada por uma perspectiva de formação humana, há necessidade de esclarecimentos sobre os conceitos de educação integral, escola em tempo integral e formação integral. No decorrer da história da educação, podemos verificar diferentes teorias e ou concepções de educação integral.

A partir do avanço das políticas de ampliação do tempo escolar, a concepção de educação integral, como uma das categorias deste estudo, “[...] ganha novos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos.” (PESTANA, 2014, p. 25). É comum nos depararmos com conceitos de educação integral e educação em tempo integral, comparados como sinônimos. Assim como, também presenciamos o termo educação integral associado à ideia de que, com a ampliação do tempo escolar, maior será a eficácia no processo ensino-aprendizagem. Isso induz a pensar na melhoria das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do ser humano.

O presente estudo não tem como objetivo analisar as diferentes teorias e ou concepções de formação integral presentes na história, tendo em vista que as experiências anteriores foram realizadas com o Ensino Fundamental. Em vez disso, estabelece uma aproximação com os principais referenciais teóricos da educação integral. Para tanto aponta algumas perspectivas que estão em foco no contexto educacional brasileiro atual, principalmente, com a implantação de projetos de educação em tempo integral direcionados para as escolas públicas de Ensino Médio, no Brasil.

A Educação Integral, em nível de Ensino Médio, no Brasil, é uma política atual proposta pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). De acordo com Moll (2012), a implantação de uma escola em tempo integral requer mudanças no currículo, na formação pedagógica dos

professores e na infraestrutura escolar. Mas uma experiência da escola em tempo integral no Ensino Médio que iniciou no período de 2009/2010 com o Programa Ensino Médio Inovador, foco central deste estudo, vem ganhando campo nas escolas estaduais no estado de Santa Catarina e que tem como objetivo:

Apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, através um currículo dinâmico, flexível. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras¹⁸.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) constitui-se em uma experiência de inovação curricular tendo como foco a formação integral, com a ampliação da jornada escolar. Para Thiessen (2014, p.07) há necessidade de esclarecimento sobre os termos, educação integral, formação integral e escola em tempo integral, considerados como complementares:

a) Formação Integral: movimento intra e intersubjetivo que na indissociabilidade das perspectivas filo, sócio e ontogenética, constitui a educabilidade humana nos planos individual e coletivo. O desafio da formação integral não pode ser apenas alcançado no âmbito da integração pelos redesenhos curriculares, ainda que sem isso os processos tornem-se mais difíceis. b) Educação Integral: processo culturalmente produzido que, intencional e planejadamente, visa a desenvolver a educabilidade humana. A escolarização constitui a estratégia historicamente reconhecida para

¹⁸ Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em: 15 out. 2018.

materializar este movimento (de formação integral, este desejo/direito). c) Escola de Tempo Integral: alternativa institucional, política, que amplia a jornada ou o tempo escolar com vistas a alargar as oportunidades de aprendizagem. Neste âmbito, os redesenhos curriculares ocupam lugar central. Essa ampliação precisa garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem, que nem sempre é o fundamento de todas as Escolas de Tempo Integral. É um espaço/tempo novo que precisa ser redesenhado com vistas a garantir os direitos de aprendizagem dos educandos.

Com base nas considerações de Thiessen (2011), a formação integral, como movimento intra e intersubjetivo, precisa ser vista como desejo e direito humano fundamental. A escola, como instituição socialmente constituída para potencializar a formação humana na perspectiva integral, deve garantir esse desejo por meio de um currículo sistematizado, que atenda às necessidades do sujeito social e histórico concreto, que busca na escola a sua formação. Portanto, a escola vai se constituir em um ambiente sociocultural, onde o sujeito da aprendizagem, coletivamente, vai constituir sua concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e de trabalho. A educação integral não pode ser vista apenas como um projeto de ampliação da jornada escolar, mas como uma política pública voltada para todos.

Pestana (2014) analisa a educação integral a partir de duas concepções: a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito. Ao recorrer aos estudos acadêmicos, a autora verificou que o conceito se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere:

Ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. (PESTANA, 2014, p. 26).

Um dos primeiros indícios históricos se encontra no conceito de Paideia Grega e de outras propostas revolucionárias de franceses e teóricos americanos, entre eles o filósofo John Dewey, que influenciaram as ideias de Anísio Teixeira no Brasil, a ideia de educação integral, consolidando uma formação humana mais completa.

Caminhando um pouco mais, Pestana (2014) encontra nos estudos de Coelho e Portilho (2009), a ideia de educação holística como um conjunto de ações para educar de forma mais completa, outro marco importante para o entendimento de educação integral em uma perspectiva sócio-histórica. Já no contexto brasileiro, a autora se remete a algumas experiências desenvolvidas ao longo do século XX. Destaca o Manifesto Integralista, lançado em outubro de 1932, que apresentava uma concepção de educação “integral” baseada em pressupostos que visavam à moral e à disciplina. Essas ideias integralistas eram alicerçadas no caráter político-conservador das escolas católicas.

Pestana (2014) destaca ainda em seu estudo o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, apresentado à nação brasileira em 1932, cujo pensamento fundamentava-se no liberalismo. Os liberais, por meio do movimento reformista para a escola, objetivavam uma ruptura com os modelos tradicionais e a constituição de um movimento mais harmônico para a sociedade brasileira, baseado no princípio da “liberdade individual”. Entre os teóricos liberais da educação no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, considerado o precursor da educação integral em tempo integral no Brasil, com uma atuação importante nos campos político e educacional.

Outras experiências de Educação integral, que configuravam como programas educacionais, temporários, foram desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990. Entre elas destacamos o Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro, que seguiu as mesmas ideias liberais de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro sustentava a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana.

Na década de 1990, foram desenvolvidas nas regiões metropolitanas, denominados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), nos mesmos moldes dos CIEPs. No estado de São Paulo, desenvolveu-se também o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC – 1988) (PESTANA, 2014).

Em termos teóricos, a autora destaca que:

Os precursores da corrente socialista, compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária; buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos, não apenas para os burgueses. [...] o conceito de educação integral também está presente na visão socialista de Marx e de seus seguidores, principalmente quando o filósofo elege o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem. Diante disso, Marx defendia uma formação [o]nilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Havia uma intenção de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional. (PESTANA, 2014, p. 30).

A concepção de educação integral na perspectiva marxista vem se contrapor às concepções burguesas que têm orientado as experiências de educação integral em tempo integral no Brasil, sob a ótica do trabalho, em um contexto de hegemonia do capital. A educação como formação humana é apresentada como “[...] articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia.” (LOMBARDI, 2010, p. 332).

No conjunto das obras de Marx e de Marx e Engels, não há uma preocupação central em entender a problemática educacional, relacionada aos temas educação, ensino ou formação. Suas reflexões estão direcionadas à discussão sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, principalmente da classe trabalhadora, produzem sua existência em meio às relações sociais e de produção, particularmente sob o capitalismo. Para tanto, Marx e Engels escolheram como eixo condutor de suas formulações no campo da educação a necessária união da instrução com o trabalho material, defendendo a união entre educação e trabalho produtivo (MOURA; DOMINGOS; SILVA, 2015).

A proposta pedagógica da escola marxista visava superar a dicotomia entre os que fazem e os que dirigem, entre operários e cientistas, entre intelectuais e trabalhadores. O processo educativo geral e escolar do homem fundamentava-se no trabalho produtivo industrial, com vistas a formar dirigentes trabalhadores (NOSELLA, 2011).

Em 1848, nos Princípios básicos do comunismo e no Manifesto, Marx sugere combinar educação e trabalho fabril. Quase vinte anos

depois, nas Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, e em *O Capital* (1866-1867), apresenta pela primeira vez a ideia da educação politécnica e tecnológica, como forma pedagógica de integração do trabalho produtivo e escola. Em 1875, no Programa de Gotha, a escola para Marx passa a ser analisada sob a ótica da política da luta de classes, em “[...] que não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais.” (MANACORDA, 2010, p. 35).

Marx, nas Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de agosto de 1866, assegura ainda que o conteúdo pedagógico do ensino socialista deve compreender: Ensino intelectual; Educação física e a Instrução tecnológica. As crianças e os adolescentes devem ser divididos em classes, conforme a idade. Com a aplicação de “[...] um programa gradual e progressivo de ensino contemplando o ensino intelectual, físico e tecnológico [...]”, “elevará a classe operária acima das classes superiores.” (MANACORDA, 2010, p. 48).

Assim, ao se referir à educação intelectual, física e tecnológica, Marx está sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (MOURA; DOMINGOS; SILVA, 2015, p. 1060).

A crítica à sociedade burguesa, bem como à sua superação, era ponto de partida da concepção educacional de Marx e Engels. “Com a instauração do comunismo, a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem.” (LOMBARDI, 2010, p. 329).

No contexto contemporâneo, o debate sobre a educação integral volta à tona, no eixo das políticas públicas, com estratégias e ações das mais variadas. Na escola, instituição social que tem como objetivo favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas, essas estratégias e ações acabam se multiplicando e materializando. Por sua vez, as políticas de educação integral e jornada ampliada surgem para atender às necessidades do processo educativo, da escola e da própria sociedade (PESTANA, 2014).

As experiências de escolas em tempo integral, voltadas para o Ensino Médio, ainda estão em fase de implementação. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), alinhado com os pressupostos filosóficos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, remete-nos a pensar em escolas com uma educação mais humana, igualitária, democrática e que estejam comprometidas com o processo de construção do indivíduo como pessoa humana (SANTA CATARINA, 2014).

Ao analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina, verificamos que ela adota um encaminhamento voltado para uma perspectiva histórico-cultural. E dentro dessa perspectiva entende que:

Torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. [...] Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re) produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

A educação integral, que tem como horizonte a formação integral, demanda que os espaços de formação se convertam em lócus de socialização de saberes organizados sistematicamente, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo. Demanda ainda um currículo conectado com a realidade dos sujeitos, compreendidos como seres sociais e históricos com direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla (SANTA CATARINA, 2014). Sujeitos que:

Nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões

ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. (SANTA CATARINA, 2014, p. 28).

Para a concretização de uma educação integral, considerando o pleno desenvolvimento do sujeito, a ideia de formação integral precisa ser incorporada de fato no fazer cotidiano da escola, em cada componente curricular de cada área do conhecimento, tanto quanto na articulação entre elas (SANTA CATARINA, 2014).

Nas incursões realizadas no sentido de compreender os conceitos de educação integral, escola em tempo integral e formação integral, percebemos que esses conceitos estavam e estão presentes na história da educação brasileira. Fundamentam-se por diferentes concepções filosóficas, políticas e ideológicas, que compõem o cenário da educação, principalmente durante o século XX e início do século XXI. No entanto, é perceptível que as escolas de tempo integral no Brasil, no decorrer da história, constituíram-se mais em experiências isoladas do que em propostas permanentes de escolarização e formação integral.

A formação integral do sujeito vai se dar em um processo de educação integral, seja ela com jornada ampliada ou não. Para tanto, as mudanças precisam iniciar no processo de formação de professor, passando pela organização curricular, estrutura da escola, planejamento, gestão, formas de organização do processo de ensino, entre outras questões que serão analisadas no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 4 – O PROEMI À LUZ DA FORMAÇÃO: A ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para entender o funcionamento da escola, nos aspectos administrativo e pedagógico, recorreremos à análise de seu cotidiano, que se expressa em suas ações planejadas e executadas pelo coletivo da escola. As ações desenvolvidas na escola, especialmente quando se refere ao seu funcionamento, passam despercebidas pelas autoridades que medem sua trajetória pelos resultados. A aplicação dos recursos, materiais e humanos enviados são verificadas por meio de avaliações, cujos resultados não nos dão conhecimento de todo o trabalho desenvolvido no período avaliado. O cotidiano escolar passa a ser compreendido a partir dos seus resultados expressos nos índices obtidos por meio das avaliações (SILVA; JAKIMIU, 2016) e não pelos sujeitos que de fato vivem o cotidiano da escola. Para nós, é importante conhecer o cotidiano escolar a partir dos sujeitos que o compõe e dos processos vividos eles, pois são quem frequentam a escola, diariamente, e trazem consigo toda a sua cotidianidade. É esse espaço que passamos a apresentar com propriedade a partir de agora, tendo como documento norteador o seu Projeto Político Pedagógico:

A escola está localizada num espaço determinado por interesses diversos e por ela passam pessoas com diferentes níveis sociais, econômicos e culturais, tipos de família, crenças, num contexto de muitas contradições. Dessa forma, o cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas com histórias singulares e coletivas, de um determinado espaço cultural, com diferenças comportamentais e divergências de ideias. (PPP, 2017, p. 10).

4.1 O COTIDIANO DA ESCOLA E SEUS SUJEITOS

A Escola de Educação Básica “Walter Holthausen” foi autorizada para funcionamento pelo Parecer de 28 de fevereiro de 1978, do Conselho Estadual de Educação. Seu Decreto de criação nº 5003, de 26 de maio de 1978, foi assinado pelo Governador do Estado de Santa Catarina, Sr. Antônio Carlos Konder Reis.

A Entidade Mantenedora é o Governo do Estado de Santa Catarina – código 752000146800. Está situada na Rua Walter Vetterly, nº 727, no município de Lauro Müller e vinculada à 20ª Gerência de Educação Ciência e Tecnologia (GERED), com sede em Criciúma.

Foi a primeira escola de Ensino Médio do município de Lauro Müller, atendendo aos anseios dos lauromüllenses que, durante muitos anos, lutaram para a implantação do Ensino Médio naquela cidade. Até o ano de 1977, todos os alunos egressos do Ensino Fundamental tinham que se deslocar até o município de Orleans para darem continuidade aos seus estudos. Isso ocorria, depois de serem submetidos a um exame de seleção, já que a demanda de alunos era maior que a oferta. Sendo assim, a criação do Ensino Médio no município representou uma grande conquista para toda a comunidade (PPP, 2017).

Em 1978, o Parecer nº 16/78 CEE autorizou o funcionamento de dois cursos profissionalizantes, Assistente de Administração e Auxiliar de Enfermagem, implantados a partir de 26 de maio de 1978, permanecendo até 1982. O Parecer nº 36/82 CEE autorizou o funcionamento do curso Técnico em Contabilidade e do curso de Magistério 1º grau (1ª a 4ª Série), este com duração de três anos, permanecendo até 1992, quando foi implantado o Curso de Magistério com duração de quatro anos, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais (PPP, 2017).

Em 1984, a Portaria nº 179/84 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, permanecendo até o ano de 2000. O Parecer nº 253/86 CEE autorizou o curso Técnico em Mineração, implantado em 01 de abril de 1986, permanecendo até 1995. O Parecer nº 281/87 CEE autorizou o Ensino Fundamental – séries finais (5ª a 8ª Série), permanecendo até 2006. O registro nº 2724 e a Portaria 340/86, de 22 de julho de 1986, autorizaram o funcionamento do Ensino de Educação Pré-Escolar, permanecendo até 2000. No ano de 1992, foi implantado o curso Técnico em Enfermagem (PPP, 2017).

Em 2000, houve o processo de reordenamento e essa Unidade Escolar passou a atender apenas a 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. Em 2006, passou a atender apenas o Ensino Médio. No ano de 2006, foi implantado o curso EMIEP, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com Habilitação em Técnico em Enfermagem – duração de quatro anos –, que permaneceu até o ano de 2015, quando, por falta de matrículas, ficou inativo. No ano de 2012, foi implantado o Ensino Médio Inovador – EMI, de acordo com a Portaria nº 971/2009 (PPP, 2017).

Atualmente, atende a alunos do Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador (PROEMI) e do Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola conta com as seguintes entidades democráticas: Associação de Pais e Professores (APP), o Conselho Deliberativo Escolar (CDE) e com o Grêmio Estudantil (GE).

O quadro de profissionais da escola, atualmente, é composto por 20 (vinte) professores efetivos; 31 (trinta e um) professores Contratados em Caráter Temporário (ACTs); 04 (quatro) assistentes técnicos-pedagógicos, sendo 02 (dois) com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais e 02 (dois) com carga horária de 20 horas semanais; 03 (três) Assistentes de Educação, com carga horária de 40 horas; 03 (três) serventes; 02 (duas) cozinheiras contratadas por uma empresa terceirizada e 01 (um) vigia.

A EEB Walter Holthausen atende a 420 (quatrocentos e vinte) alunos e alunas, distribuídos/as em 16 (dezesesseis) turmas. Dessas, 05 (cinco) são de ensino Médio Educação Geral, 06 (seis) são de Ensino Médio Inovador e 04 (quatro) são do Curso de Magistério, com uma média de 32 (trinta e dois) alunos por turma.

Quanto à estrutura física, a escola é ampla, com salas de aula climatizadas e em número suficiente para atender a toda a clientela. A ala administrativa e pedagógica possui salas que comportam todos os seus profissionais. A escola conta ainda com laboratórios de Informática, Química/Física, Matemática e laboratório de Leitura e Letramento. Possui biblioteca, cozinha, pátio coberto e ginásio de esportes. Todos esses ambientes contam com rampas de acesso para portadores de necessidades especiais. Embora com uma estrutura física ampla, o prédio vem sofrendo com problemas na parte de construção, necessitando de uma reforma no sistema elétrico e hidráulico, cobertura e pintura.

Ainda, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017), a clientela atendida na escola é composta por maioria de alunos oriundos da área urbana. Quanto ao gênero, há o predomínio do sexo feminino. A faixa etária varia entre 14 a 57 anos. Quanto à origem étnica das famílias, há uma grande diversidade, com a predominância da etnia italiana, seguida de descendentes de portugueses, alemães e outros grupos étnicos. Diferem em crenças, sendo que a maioria são católicos, seguidos de Evangélicos e sem religião.

Quanto à estrutura das famílias, encontramos diversidades, sendo que a maioria delas é composta por 01 (um) a 03 (três) pessoas,

atingindo até 07 (sete) pessoas em uma família. Mais de 90% dessas famílias moram em casa própria, as demais em casa alugada ou cedida. A maioria dessas moradias contam com redes de esgoto e água, energia e internet, chegando a 90%.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, percebemos que a maioria deles possui apenas a Educação Básica, demonstrando baixo nível de escolaridade. Quanto ao desenvolvimento de atividades laborais dos pais, a maioria trabalha como operário nas minas de carvão. Ao demais são agricultores, comerciantes, operários da indústria, servidores públicos, autônomos, aposentados, motoristas, entre outras atividades.

Quanto às atividades laborais das mães, a maioria são donas de casa (do lar), empregadas domésticas, servidoras públicas, comerciantes, operárias da indústria, agricultoras, aposentadas e autônomas.

Quanto à renda familiar, essa varia entre 02 (dois) a 05 (cinco) salários mínimos. Um dado importante a ser destacado é que aproximadamente 40% dos alunos já exercem atividade remunerada, sendo que a maioria deles (40%) estuda no período noturno. Dentre os fatores que levam os alunos a exercerem atividade remunerada, destaca-se: sustentar a família, ajudar nas despesas, ser independente, adquirir experiência e custear os estudos. Para chegar à escola, a maioria dos alunos utiliza o transporte escolar.

Quanto ao acompanhamento das atividades dos filhos, há pouca participação dos pais nas reuniões e demais atividades desenvolvidas pela escola. Dessa forma, os pais esperam que a escola resolva as dificuldades dos filhos.

Diante dessa realidade, em 2012, a escola foi contemplada com o Programa de Ensino Médio Inovador, iniciando com 120 (cento e vinte) alunos matriculados, distribuídos em 04 (quatro) turmas. O projeto previa, inicialmente, recursos financeiros para adaptação do espaço físico, bem como para formação docente. Alguns professores receberam formação de uma semana; no entanto, muitos profissionais não foram capacitados para atuarem nessa nova modalidade de ensino. Uma grande polêmica que se instaurou entre os professores foi a de não concretização das promessas de melhorias e de adaptações do espaço físico da escola.

No Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o aluno frequenta a escola em período integral somente três dias por semana (das 08h às 17h e 15min) e, nos outros dois dias ele tem aula em meio período. Os valores financeiros destinados à escola são definidos de acordo com o número de alunos matriculados e aplicados, de acordo com as normas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em

material de consumo, locação de equipamentos, aquisição de bens e/ou serviços que atendem às necessidades das escolas.

Atualmente, a escola conta com 05 (cinco) turmas do Ensino Médio Inovador, sendo 02 (duas) primeiras séries, 02 (duas) segundas séries e 01 (uma) terceira série, totalizando o número de 120 (cento e vinte) alunos matriculados e cursando. Para atender aos alunos matriculados no ProEMI, a escola conta com: um professor de convivência, com carga horária de 40 horas semanais; um professor responsável pelo laboratório de Química/Física, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais; um professor responsável pelo laboratório de Matemática, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais; e um professor responsável pelo laboratório de Leitura e Letramento, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais.

O professor de convivência é Contratado em Caráter Temporário e precisa ser habilitado na Disciplina de Educação de Física e ou Pedagogia. Os professores dos laboratórios são efetivos, que estão excedentes na escola. Esses profissionais ficam à disposição dos alunos do ProEMI. Além disso, durante todos os períodos em que permanecem na escola, contribuem com os professores de sala de aula no desenvolvimento de todas as atividades que são planejadas coletivamente em reuniões semanais, envolvendo todos os profissionais que trabalham com o EMI. As reuniões acontecem nas quartas-feiras, no período vespertino, com a presença de todos os professores, equipe gestora e pedagógica e coordenadores de laboratório. Sempre que necessário, os pais são chamados a participar das reuniões, assim como os alunos. Estes participam de atividades culturais (teatro e artesanato) e atividades extracurriculares, como viagens de estudo que contemplam os conteúdos estudados em sala de aula. Trata-se de uma forma de motivação para que os alunos permaneçam na escola.

Os dados empíricos descritos neste último item apresentam de forma breve o cotidiano do Programa Ensino Médio Inovador na Escola de Educação Básica Walter Holthausen. A partir de agora, apresentaremos a análise dos documentos orientadores do referido programa, desde a sua origem até a sua configuração atual e como eles se relacionam com o cotidiano escolar apresentado. Optamos pela última versão dos Documentos Orientadores publicada em cada ano, de 2009, 2011, 2013 e 2016. A versão de 2016 foi analisada por ser a versão mais atual e que está em vigor.

4.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROEMI

O presente texto, produzido a partir da análise documental, tem como referência a política anunciada pelo governo federal nos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em que destacamos as finalidades, orientações e as concepções que o norteiam.

O ProEMI foi aprovado em 25 de agosto de 2009, por meio do Parecer nº 11/2009, documento que apresenta em linhas gerais os elementos essenciais da proposta para ser implantada em regime de cooperação com os estados e o Distrito Federal, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Apresentou como justificativa para o programa a necessidade de novas proposições curriculares para o Ensino Médio. O Parecer indicou, também: os elementos para a gestão e operacionalização do programa, as formas de apoio técnico, pedagógico e orçamentário, as linhas e os componentes de ação e suas descrições, a infraestrutura física, os recursos pedagógicos. Apresentou componentes de fortalecimento da gestão estadual, municipal e das unidades escolares. Destacou a importância da formação continuada dos profissionais da educação para a melhoria das condições de trabalho docente (BRASIL, 2009).

A partir da aprovação do ProEMI o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou os Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que passaram por diversas reformulações, dando origem a diferentes versões. Essas versões apresentam subsídios e orientações para a implantação, acompanhamento e avaliação do programa. Diante das diversas reformulações pelas quais passaram tais documentos, questionamos: a quem essas reformulações visavam atender? Aos interesses do Estado ou aos interesses da clientela atendida pelo programa? Após uma análise preliminar nos Documentos Orientadores, é possível afirmar que as alterações realizadas, nos referidos documentos do ProEMI, resultaram das demandas apresentadas pelas secretarias de educação dos estados para que o Programa melhor se adequasse ao que está determinado nas orientações legais pelo órgão de governo na esfera federal e as condições de realização do Programa pelas redes estaduais e escolas, durante o período de implantação e existência do Programa.

Entre essas alterações, as mais significativas aconteceram na versão 2011, na qual o documento foi totalmente reformulado com o acréscimo de novos elementos e encaminhamentos que melhor definiram as atribuições das diversas esferas e segmentos envolvidos. Em 2013, houve a inclusão da necessidade de consonância com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituída a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, como uma das bases para o “redesenho curricular” (BRASIL, 2013, p. 3). A última versão apresentada do Documento Orientador do ProEMI aconteceu, em 2016, sem alterações significativas, versão essa que vigorou nos anos de 2017 e 2018. Vale destacar que as versões dos Documentos Orientadores do ProEMI de 2009, 2011, 2013 e 2016 apresentam marcas diferenciadas, que direcionam essa política nas esferas Federal e Estadual.

Propomo-nos a mostrar as transformações ocorridas nesses documentos, tendo como referenciais os seguintes instrumentos indicadores: a reorganização curricular, reorganização do tempo, a gestão do programa e as indicações metodológicas. Esses instrumentos indicadores foram analisados com o objetivo de compreender as categorias de análise, bem como para responder ao questionamento inicial deste estudo: quais as possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto da escola?

De acordo com os documentos analisados, diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e que exigem do novo trabalhador não mais apenas as competências parciais. Em vez disso, requer conhecimentos oriundos da unificação entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, sob a perspectiva da escola unitária e ainda, mediante a pretendida sociedade do direito, que a globalização tem por princípio viabilizar. Neste contexto o ProEMI abre novas perspectivas para o Ensino Médio. Permite, a escola a reorganização de um Projeto Político Pedagógico que contemple os interesses da maioria da população jovem por meio de novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos. Porém, de maneira a oportunizar uma relação significativa entre o aluno e o conhecimento, para que participe efetivamente no trabalho e na sociedade como protagonista na construção de uma nova ordem social (KUENZER, 2015).

Constatamos, nos documentos analisados, que a pretensão do governo era configurar uma escola de formação geral por intermédio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Trata-se de um projeto piloto que desafiou os sistemas de ensino e as escolas a redesenharem seus currículos, a fim de compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral (BRASIL, 2013).

Dentre as finalidades do programa, destacamos: a ampliação da carga horária, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e o incentivo a práticas pedagógicas diferenciadas com a participação do estudante em uma perspectiva de formação integral. Para isso, destina-se apoio técnico e financeiro, aos seus participantes, por meio da adesão ao Programa. Compreendemos que as finalidades citadas se encontram relacionadas aos elementos necessários para o desenvolvimento e possibilidade de formação integral prevista nos documentos do PROEMI, por isso, nesse sentido, passamos a analisar tais elementos individualmente.

4.3 REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O documento Orientador de 2009, ao se referir à questão da reorganização curricular, reconhece a importância de tal finalidade, capaz de fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio:

[...] pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas [...] estimula novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e a cultura; [...] reitera que a organização curricular deve considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais e dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais. [...] estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e legitimação nos espaços escolares; [...] elege a comunidade escolar, para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola; Indica a implementação de no mínimo 20% da carga horária total para atividades optativas e disciplinas eletivas. (BRASIL, 2009, p. 07-08).

Entre esses indicativos, ainda atribui importância fundamental à reelaboração do PPP nas escolas, tornando-o central no processo de

mudanças curriculares. Estabelece que todas as ações propostas pelas escolas precisam estar expressas nesse documento. Dessa forma, a escola assume uma maior autonomia para pensar e propor, de maneira coletiva e democrática, as suas ações, as suas metas e as soluções para a realidade local. “O projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se no processo de formação humana coletiva, no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura.” (BRASIL, 2009 p. 09). O documento determina ainda os indicativos¹⁹ necessários para esse entrelaçamento

Na mesma direção, ainda com relação à reorganização curricular, os Documentos Orientadores 2011 e 2013 mantêm as mesmas determinações estabelecidas no Documento Orientador de 2009. Também acrescentam que todas as ações do ProEMI, referentes à reorganização curricular, além considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais e dos respectivos sistemas de ensino, devem estar em consonância com as “Diretrizes Gerais para a Educação Básica (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, [...] as matrizes de referência do novo ENEM. Considerando, também, as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino.” (BRASIL, 2011, p. 06).

O Documento Orientador de 2011 acrescenta, no lugar dos Projetos escolares, a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC); o Documento Orientador 2013 utiliza a palavra Redesenho Curricular em substituição ao termo reestruturação curricular²⁰.

Os Documentos Orientadores de 2011 e 2013 trazem alterações nas orientações para a reorganização curricular. O Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) (versão-2011) e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) (versão 2013) passam a ocupar papel de destaque no processo de indução das mudanças curriculares. Na versão 2009 tal papel é atribuído ao Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2009, 2011, 2013). Os referidos documentos também não estabelecem mais o percentual mínimo da carga horária total para atividades optativas.

¹⁹ Esses indicativos já foram mencionados no segundo capítulo, nas páginas 53-54.

²⁰ O Documento orientador 2013b não apresenta nenhuma justificativa e ou nota explicativa sobre a referida mudança.

A inclusão dos Macrocampos²¹ obrigatórios como um conjunto de atividades didático-pedagógicas dentro de uma área de conhecimento, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar é outro elemento importante que aparece incluído nos Documentos Orientadores de 2011 e 2013, articulado aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. As ações pensadas, a partir dos Macrocampos, podem apresentar diferentes formatos, dentre eles: oficinas, clubes de interesse, ações interdisciplinares, grupos de pesquisas, disciplinas optativas, seminários integrados, trabalhos de campos, etc. (BRASIL, 2011, 2013).

As ações, nos demais Macrocampos, serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. Elas poderão ser organizadas em disciplinas ou em outras práticas pedagógicas interdisciplinares. (BRASIL, 2011). O Documento Orientador de 2013 acrescenta o termo ‘multi’ antes do termo interdisciplinares.

No Documento Orientador 2009, a organização curricular como estratégia de “inovação” se consolidava por meio das chamadas “Linhas de Ação”; já nas versões 2011 e 2013, a mesma organização curricular vai se consolidar por meio da ideia de “Macrocampo”. É importante destacar que, de 2009 para 2011, foi mantida a referência ao eixo “ciência, cultura e trabalho”, acrescentando-se a esse eixo a “tecnologia”. Isso atende a orientação do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, na época, ainda não havia sido homologado.

O Documento Orientador 2013 enfatiza a necessidade de se levar em consideração as áreas de conhecimento²² e os conteúdos dos componentes curriculares de acordo com as determinações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²³, para a organização curricular proposta no Projeto de Redesenho Curricular. O

²¹ Sobre o Conceito, os diferentes Macrocampos e suas especificidades, bem o número de Macrocampos obrigatórios que deverão ser oferecidos, consultar as versões 2011 e 2013 (BRASIL, 2011, 2013).

²² São consideradas áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2013).

²³ Sobre os componentes curriculares indicados nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, consultar o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2012.

redesenho curricular pretende o rompimento com a fragmentação das disciplinas e do tempo escolar; busca repensar, dialogar e propor ações diferenciadas para a organização do currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Um aspecto referente à reorganização curricular, que aparece nas versões do Documento Orientador do ProEMI, diz respeito às ações propostas, que deverão ser definidas a partir dos interesses da comunidade escolar (BRASIL, 2009, 2011, 2013, 2016). A versão de 2013 destaca a importância de considerar prioritariamente as necessidades, os interesses e as diversas culturas dos jovens, dos adolescentes e/ou adultos (BRASIL, 2013).

Vale destacar, ainda, que os Documentos Orientadores, versões 2011 e 2013, trazem a possibilidade de as ações de qualquer macrocampo articularem-se a outros macrocampos e/ou às ações interdisciplinares da escola. Dessa forma, o conhecimento escolar ganha organicidade e dá forma a um currículo mais integrado (BRASIL, 2011, 2013).

Em 2014, o Documento Orientador manteve as mesmas determinações propostas no Documento Orientador de 2013. Em 2016, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou a versão que ainda está em vigor. Com relação à reorganização curricular, essa versão não apresentou mudanças significativas, porém em sua apresentação destaca:

O Programa Ensino Médio Inovador [...] contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. [...] esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE²⁴, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos. (BRASIL, 2016, p. 03).

Destaca, ainda, a importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção da proposta de redesenho curricular, bem como na discussão sobre os conhecimentos e

²⁴ Sobre o Plano Nacional de Educação, consultar <http://pne.mec.gov.br>.

as práticas relevantes no currículo. Tudo isso com a finalidade de organizar e definir conteúdos, metodologias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades nos diferentes Campos de Integração Curricular (CIC)²⁵. Enfatiza a importância de a escola lançar um olhar mais aprofundado sobre as dimensões do currículo para que a construção da proposta de redesenho constitua-se em um diferencial, com oferta de atividades significativas que atendam aos interesses dos jovens estudantes e garantam uma aprendizagem mais efetiva (BRASIL, 2016). Refletir sobre currículo, não é somente função dos órgãos governamentais, mas, principalmente, papel das escolas e de seus profissionais.

O aluno que ingressa no Ensino Médio, hoje, busca na escola conhecimentos significativos que contribuam para a sua formação integral. Para tanto, a escola é desafiada a reconhecer a existência de outros conhecimentos para além dos que são desenvolvidos no currículo formal, por meio das disciplinas e ou áreas de conhecimentos. Portanto, rompe com o modelo tradicional imposto por um currículo estanque, que ainda se manifesta nas salas de aula em todo o País. O currículo, seja ele oficial, ou definido no coletivo da escola, concretiza-se por meio da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Para tanto, cabe ao professor refletir e identificar o papel efetivo do currículo dentro da escola, envolvendo-se permanentemente em sua definição, planejamento e execução. Isso produz benefícios ao conjunto de alunos que buscam na escola a sua formação e constitui-se em uma das possibilidades de formação integral no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O Parecer do CNE/PC nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009, corrobora essa questão ao afirmar que,

Difícilmente, com qualquer modelo, o Ensino Médio cumprirá suas finalidades se não construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. [...] É necessário alterar o entendimento tradicional de estruturação do currículo apenas por disciplinas

²⁵ Termo utilizado na versão 2016, em substituição ao termo Macrocâmpos, utilizado nas versões 2011, 2013 e 2014.

segmentadas, que ignoram possibilidades de composição interdisciplinar, como é indicado [...] É preciso assumir a concepção de que o currículo não é composto apenas por disciplinas, mas pode acolher ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços intra escolares e da comunidade e de outras instituições que intercomplementem o projeto da escola para realização, entre outras possibilidades, de estudos e atividades “não disciplinares”, inclusive de livre opção; de formação de agrupamentos por necessidades e/ou interesses de alunos de classes e anos diversos; de realização de pesquisas e projetos, e atividades inter e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo social. (BRASIL, 2009, p.12).

A reorganização curricular, nos Documentos Orientadores analisados, apresenta-se como elemento central do ProEMI, como um dos indicadores para mudanças do Ensino Médio. Enfatiza a participação da comunidade escolar, principalmente dos alunos na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2009), do Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) (2011) e do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) (2013) do currículo a ser desenvolvido por meio das áreas dos conhecimentos.

Essas e as demais orientações expressas nos Documentos Orientadores, nas versões analisadas, são importantes quando se propõe a reorganização curricular para uma etapa de Ensino considerada tão importante quanto o Ensino Médio. A participação da comunidade escolar, principalmente do aluno, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na tomada de decisões quanto ao currículo a ser desenvolvido, torna-se fundamental, assim como em todas as demais decisões a serem tomadas na escola como um todo, principalmente, nas decisões que são direcionadas para a dimensão pedagógica.

Os Documentos Orientadores, ao ensinarem a participação da comunidade escolar na definição dos Projetos, direcionam essa participação. Eles indicam, que a reorganização curricular precisa observar os macrocampos, estabelecendo aqueles que são obrigatórios e deixando a escola livre para optar pelos demais, de acordo com as necessidades da sua clientela. No entanto, esses macrocampos já estão definidos entre os indicados pelos Documentos Orientadores, então a

escola precisa definir por qual ela vai optar para desenvolver seus projetos.

Ao definir os macrocampos, tanto os obrigatórios como os optativos, os Documentos Orientadores direcionam o trabalho a ser desenvolvido pela escola. Esse direcionamento impede que a escola desenvolva seu trabalho voltado para os interesses de sua clientela. A indicação dos macrocampos por si só não irá alterar o currículo "tradicional" na perspectiva da inovação e de uma formação integral.

Os Documentos Orientadores enfatizam, em vários momentos, que, por meio da ampliação do tempo na escola e das mudanças no currículo a educação, conseguirá resolver os desafios estabelecidos pela sociedade moderna (BRASIL, 2009), atendendo aos anseios, necessidades e expectativas dos jovens (BRASIL, 2009, 2011). O documento de 2009 enfatiza, ainda, que

O avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes, jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009, p. 07).

A partir dessa perspectiva, o Programa Ensino Médio Inovador aparece como um novo espaço para que a escola rompa com a organização curricular tradicional que vem se repetindo há décadas e passe a selecionar, organizar conteúdos fundamentados nas diferentes áreas do conhecimento. O pressuposto é de que, por meio de uma organização metodológica diferenciada, se constituam em mediações

eficientes entre o aluno e o conhecimento, na perspectiva de um projeto de formação humana integral. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, que não se resolve apenas com planejamento. Há necessidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, investimentos na gestão, na formação do professor, na estrutura física, na aquisição de equipamentos e materiais (KUENZER, 2000).

Moura (2017, p. 102) enfatiza que

o currículo deve ser visto como objeto de conhecimento, como resultado da produção de respostas para o entendimento sobre como organizar o ensino do que se considera relevante para a manutenção ou transformação do modo dos indivíduos se relacionarem em sociedades humanas e como entendem ser a interdependência entre indivíduo e realidade.

As propostas curriculares, ao serem elaboradas, fundamentam-se em uma determinada visão de sociedade e sobre o papel que os indivíduos inseridos nela irão desenvolver no sistema de produção capitalista atual. O currículo é produção humana, e como tal, é resultado de um modo de se conceber a organização do conhecimento, que deve ser difundido e preservado pela educação formal e que carrega consigo toda historicidade do seu objeto (MOURA, 2017).

Os Documentos indicam ainda que, para uma organização curricular condizente com os objetivos do programa, deve se apoiar na participação dos segmentos que formam a comunidade escolar. Esta é apontada como conhecedora de sua realidade e, portanto, apta para tomar decisões relacionadas ao currículo e às teorias educacionais.

O Documento Orientador (BRASIL, 2009, p. 08) traz como conceito de currículo:

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade.

Esse é um conceito muito geral, limitado. Refletir sobre o currículo e seu papel efetivo dentro da escola faz-se necessário, para termos clara a sua função, que vai além das propostas apresentadas nos programas dos governos. Como promotora da formação integral do aluno, a escola precisa transforma-se em um espaço de democratização do conhecimento científico (KUENZER, 2000).

Para cumprir essa função com qualidade e atender às necessidades dos alunos que ingressam no Ensino Médio Inovador (EMI), a escola é convocada à mudança por meio das orientações advindas dos programas, projetos e normativas estabelecidos pelas políticas públicas. Os Documentos Orientadores do ProEMI foram apresentados com a função de oferecer apoio técnico e financeiro para que as ações elaboradas no formato de plano de trabalho, nos projetos pedagógicos e enviados à SED, fossem desenvolvidas e executadas, assumindo um caráter propositivo.

Outro aspecto que aparece como um caráter prescritivo está relacionado à articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia enquanto eixos constitutivos da organização curricular no Ensino Médio, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012, p. 2). No contexto das DCNEM de 2012, toda a proposta de organização do currículo deve ter presente as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas. O trabalho é tido princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2012).

O Documento Orientador do ProEMI de 2013, seguindo as orientações das DCNEM, estabelece que

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos

sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. (BRASIL, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, a articulação entre “Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia” deve orientar a organização curricular para o Ensino Médio Inovador. Tem como objetivo proporcionar uma formação humana integral por meio de ações e atividades que contemplem a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 15).

Sobre essa questão, Manacorda (2010, p. 83) enfatiza que,

Para melhor determinar o conteúdo no processo de ensino do futuro, requer ser completado com uma investigação sobre a pessoa e sobre a perspectiva de seu desenvolvimento definido por Marx como omnilateral, realizado justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital. E já vimos que a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação.

Para esse autor, a omnilateralidade reúne todas as perspectivas positivas da pessoa humana; para tanto, fundamentado em Marx, defende a educação omnilateral por meio da unidade entre trabalho e ensino.

Frigotto (2012, p. 267), ao se referir à educação omnilateral, defende-a como uma concepção de educação ou “[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”. A educação omnilateral assume, assim, um compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas dimensões. Tal desenvolvimento, que não advém de uma essência humana abstrata, como algo natural, mas é um processo pelo qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho, construindo a sua individualidade dentro de determinadas condições histórico-sociais.

4.4 REORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A reorganização do tempo passou por um processo de reestruturação nas diferentes versões dos Documentos Orientadores analisados, conforme determinação legal e as condições para o desenvolvimento do Programa, pelas redes de ensino e escolas. O Documento Orientador de 2009 sugere a carga horária mínima de 3.000 horas, mantendo-se 2.400 horas obrigatórias e que sejam implantadas de maneira gradativa mais 600 horas. O documento não indica a forma de ampliação da carga horária. Deixa a critério de escolha das Secretarias de Estado de Educação e de suas escolas participantes (BRASIL, 2009).

Os Documentos Orientadores de 2011 e 2013 mantêm a indicação da ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, estendendo-se 2.400 horas obrigatórias acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Entretanto, oportunizam, à escola, a escolha da ampliação do tempo escolar na perspectiva de 5 horas/dia, do tempo integral de 7 horas/dia (BRASIL, 2011, 2013).

O Documento Orientador de 2016 mantém a mesma determinação expressa nos anteriores: Carga horária mínima de 3000 horas, entendendo-se 2400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino, cujas unidades escolares ainda pratiquem somente 2.400 horas no período diurno (BRASIL, 2016).

No atual momento da educação brasileira, o conceito de educação integral e ou formação integral está relacionando diretamente com a ideia de ampliação do tempo. Isso ocorre tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos, quanto ao aumento da carga horária semanal em que o aluno permanece na escola. No Ensino Médio, a reorganização do tempo, seja ela relativa à quantidade de dias letivos ou ao aumento da carga horária semanal na qual o aluno permanece na escola, vem sendo motivo de muitos questionamentos. O primeiro deles diz respeito à busca pela melhoria da qualidade do ensino, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96). Mesmo sabendo que a educação integral possa se realizar em diferentes tempos e espaços, a ampliação da quantidade de horas em que o aluno deve se dedicar às atividades escolares aparece entre as principais discussões. Além disso, tornou-se uma das metas centrais das políticas públicas voltadas para essa concepção de ensino, dentre elas o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

No entanto, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, por si só, não garante a melhoria da qualidade de ensino nem

mesmo a formação integral. Essa ampliação, para adquirir a funcionalidade necessária, precisa estar associada a outros elementos que são considerados fundamentais quando nos referimos à formação integral. Associada à ampliação de tempo de permanência do aluno na escola, há a necessidade de elaboração uma nova proposta pedagógica que conduza a uma formação organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000), voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Vale ressaltar, ainda, que há a necessidade de se (re)pensar as concepções de educação, de sociedade e de ser humano que fundamentam a Proposta Curricular e ou o Projeto Pedagógico que orientam o trabalho a ser desenvolvido na escola como um todo. A ampliação do tempo escolar em uma concepção emancipatória e crítica, pressupõe um conjunto de práticas curriculares que se concentram na formação integral e na centralidade da escola e, também, na organização do trabalho dos profissionais da educação (KUENZER, 2000).

Suchodolski (1976) corrobora essa questão ao afirmar que há necessidade de investimentos em projetos e políticas públicas pensadas e elaboradas por profissionais comprometidos com as reais necessidades do indivíduo em cada etapa de sua formação. Pressupõe, a necessidade de investimentos em infraestrutura, formação e qualificação profissional e no desenvolvimento de projetos voltados para a formação humana integral.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, em seu processo de atualização, orientou-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional, a saber:

- 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 19).

A Proposta Curricular, produzida de forma participativa, envolvendo profissionais dos diferentes níveis, modalidades e áreas do conhecimento, assim como de representações dos movimentos sociais, expressa a diversidade de ideias e abordagens que caracterizam as

pessoas que a construíram e os grupos que representam (SANTA CATARINA, 2014).

As versões dos Documentos Orientadores analisados não deixam explícito como a escola pode ampliar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar. Por isso, compreende-se que cada Secretaria Estadual de Educação e escolas participantes do programa podem definir a opção que melhor se adapte à sua realidade. Em Santa Catarina, essa organização ficou a critério da Secretaria de Estado da Educação, que determinou que essa ampliação deve acontecer no contraturno e em três dias por semana em tempo integral.

Para Thiesen (2011), (re)organizar o tempo garante, aos alunos, o acesso a diferentes maneiras de apropriação e de socialização significativa das informações e dos conhecimentos. No entanto, a falta de investimento pode impossibilitar a adequação da estrutura física, a aquisição de equipamentos diversos e de recursos pedagógicos voltados à reinvenção do cotidiano escolar.

A formação do aluno que ingressa no Ensino Médio Inovador não pode ficar restrita à ampliação do tempo escolar, mas sim estar alicerçada na ideia de ampliação dos espaços educativos, no redesenho curricular, “[...] enfatizando a interdisciplinaridade e a criação de macrocampos como estratégia para tornar o ensino dinâmico, produtivo, atrativo, integrado e inovador e, conseqüentemente, de melhor qualidade.” (SALVINO; ROCHA, 2014, p. 2024).

A ampliação do tempo escolar, ao possibilitar a ampliação dos espaços educativos, promove maior diálogo entre as áreas do conhecimento e seus conteúdos e favorece o uso de metodologias diferenciadas. Essas possibilidades dinamizam e criam melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, conforme determinam os documentos orientadores analisados, centralizando o programa na ideia de integração entre educação integral, escola em tempo integral e formação integral.

4.5 GESTÃO DO PROGRAMA

De acordo com o Documento Orientador de 2009, o ProEMI conta com uma estrutura operacional formada por:

Coordenação geral [...] sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB).

Comitê Gestor [...] constituído por representantes das Secretarias do MEC e instituições representativas da sociedade civil, envolvidas com a Educação Básica pública, sendo a presidência do Comitê Gestor indicada pela Secretária de Educação Básica/MEC, com o caráter propositivo e de articulações institucionais do programa. Comitê Técnico [...] constituído por técnicos da Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio, que se responsabilizarão pelos procedimentos técnico-operacionais relacionados aos trâmites processuais no Ministério da Educação. (BRASIL, 2009, p. 11-12).

Essa estrutura, entre sua composição e atribuições²⁶, tem a função de operacionalizar a institucionalização do Programa que, por meio de Plano de Ação Pedagógica (PAP), deverá:

Contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, [...] estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) de ensino. O PAP será o documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando houver necessidade de ajustes e complementações. Constitui-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos, que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido. [...] será apresentado à Secretaria de Educação Básica/MEC com a inserção de dados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC/Simec, consoante a formatação de registros em módulos específicos que contemplam: Análise Situacional [...] Plano de Trabalho [...] Plano Pedagógico e Organização Curricular das Escolas

²⁶ Consultar o Documento Orientador 2009, disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>.

[...] Programação Orçamentária. (BRASIL, 2009, p. 11-13).

Para a elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP), recomendam-se às Unidades Escolares a utilização das seguintes etapas estratégicas: Análise Situacional: devem constar Informações relevantes sobre o contexto do sistema de Ensino Médio, com ênfase nos aspectos que incidem sobre a aprendizagem; Avaliação Estratégica com ênfase na análise das situações/contextos que podem influenciar no sucesso do plano – ameaças e potencialidades; Sistematização/Elaboração do PAPs: serão Organizadas e descritas as etapas significativas do Plano, observando-se a coerência entre as ações propostas, os descritores de problemas e os impactos desejados (BRASIL, 2009).

Para garantir as condições mínimas de qualidade, o Programa propõe linhas de ação²⁷ “[...] possibilitando que as instituições possam apresentar propostas que contemplem os diversos componentes de intervenção do projeto, como instrumento de garantia de eficácia no alcance das metas propostas.” (BRASIL, 2009, p.17).

Na Unidade Escolar, a gestão do programa recai sobre a equipe gestora. Nesse sentido, para o gerenciamento eficaz das unidades escolares de ensino médio, deve-se considerar a necessidade dos seguintes aspectos relevantes à gestão escolar:

Equipe de direção capacitada nas questões pedagógicas e administrativas, estrutura de apoio administrativo com recursos e insumos suficientes à manutenção das unidades escolares, instrumentos de gestão que possibilitem a plena comunicação com a gestão estadual ou municipal e participação da comunidade escolar fortalecida e institucionalizada (BRASIL, 2009, p. 18).

Com as mudanças efetuadas no Documento Orientador de 2011, a gestão do programa apresenta uma estrutura organizacional composta pela Coordenação Geral do Programa sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM), com a competência de estabelecer ações e estruturas

²⁷ Linhas de ação do Documento Orientador 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br.

para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI. O Comitê Estadual do Programa é o responsável pelas ações de coordenação, que deverá ser constituído por técnicos das Secretarias Estaduais e Distrital (BRASIL, 2011, p. 8-9).

O Documento apresenta ainda a composição e as atribuições²⁸ dos elementos que compõe essa estrutura organizacional, das Secretarias Estaduais e Distritais de Educação e respectivos Comitês Estaduais. Na Unidade Escolar, o responsável pela gestão do Programa tem as seguintes atribuições:

Inserir, no módulo Ensino Médio Inovador do SIMEC²⁹, o Projeto de Reestruturação Curricular, em consonância com as orientações das Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal, considerando as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); Disponibilizar informações e dados escolares que contribuam para o registro institucional do ProEMI [...]; Participar de reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e pela SEB/MEC, que contribuam para a sustentabilidade do ProEMI, bem como para ampliação e aperfeiçoamento da dimensão pedagógica; Indicar um professor para a função de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas, conforme previsto no item 5.2.1³⁰; Proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de que trata a Resolução CD/FNDE N° 63, de 16 de novembro

²⁸ Consultar o Documento Orientador 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br.

²⁹ SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 27 dez. 2018.

³⁰ Garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e perfil adequado para exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas. (BRASIL, 2011, p. 13).

de 2011, nos moldes e sob a égide do normativo do PDDE que estiver em vigor em 2012, e de acordo com o Projeto de Reestruturação Curricular aprovado; Zelar para que a prestação de contas referida no item anterior contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos liberados sob o amparo da Resolução CD/FNDE N°63; [...] Fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos de que trata a Resolução CD/FNDE N°63, [...] (notas fiscais, faturas, recibos) a expressão “Pagos com recursos do FNDE/PDDE/ ProEMI”; e Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria. (BRASIL, 2011, p. 10-11; BRASIL, 2013, p. 25-26).

No Documento Orientador de 2011, a ênfase, no que se refere à Gestão do Programa na Unidade Escolar, desloca-se para as atribuições referentes à coordenação das atividades do ProEMI na escola. Apresenta as atribuições da equipe pedagógica e do(a) professor(a) articulador(a), que são:

A equipe pedagógica da escola deverá participar de todo o processo de organização da reestruturação do currículo em conjunto com o professor(a) articulador(a) e os demais profissionais da escola, acompanhando o desenvolvimento das ações propostas no PRC. Este(s) professor(es)(as) articulador(es)(as) (um ou mais professores) deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores e deverá estar lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente formação específica em consonância com as suas atribuições. (BRASIL, 2011, p. 26-27)

O Documento também estabelece as atribuições do(a) professor(a) articulador(a):

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

Essa versão apresenta uma mudança do nome do plano que é utilizado para o registro das ações inovadoras planejadas pela escola, que na versão de 2009 aparece como Plano de Ação Pedagógica (PAP) e nesta versão aparece como Projetos de Reestruturação Curricular (PRC).

Na elaboração do PRC, a escola deve observar os seguintes procedimentos: “Análise do contexto da Unidade Escolar; Avaliação Estratégica com análise do contexto sociopolítico; Articulação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola; Articulação com outras instituições; Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações.” (BRASIL, 2011, p.17-18).

Com relação à Gestão do Programa, o Documento Orientador de 2013 mantém a mesma estrutura organizacional com as mesmas atribuições. No que diz respeito à Gestão do Programa na Unidade Escolar, esse mesmo documento mantém as mesmas atribuições, com algumas mudanças para o responsável pela gestão do Programa na Unidade Escolar e as mesmas atribuições da coordenação pedagógica e do professor articulador. No entanto, o Desenvolvimento da Proposta de Redesenho Curricular (PRC) deverá ser desenvolvida conforme

orientação do documento Orientador e as disposições constantes na Resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013. Para tanto, o PRC deverá ser inserido na aba Ensino Médio Inovador do PDDE Interativo³¹, atendendo às orientações das instituições as quais estão vinculadas. Acrescenta, ainda, que o professor articulador terá dedicação exclusiva ao programa para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho curricular (BRASIL, 2013).

Em Santa Catarina, essa determinação foi mantida até o ano de 2014, quando a SED, por meio de Comunicação Interna, determinou que a coordenação do Programa fosse ocupada por profissionais habilitados em Pedagogia e Educação Física contratados em Caráter Temporário, sem apresentar uma justificativa para tal determinação. A partir de 2016, essa vaga só poderia ser ocupada por Profissional habilitado em Educação Física e Contratado em Caráter Temporário.

O Documento Orientador de 2016 segue as mesmas determinações do Documento Orientador 2013. Assim os documentos orientadores foram lançados com o objetivo de subsidiar as redes de Ensino e as escolas para a implantação em suas Unidades escolares.

Destacamos, ainda, que todas as metas previstas no PRC das escolas, devem ser registradas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) que se vincula ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e concentra informações de planejamento e execução de ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Consta, no Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2013) que uma das maneiras de realizar o monitoramento e avaliação do Programa é por meio do acompanhamento do conjunto de PRCs registrados nesse Sistema.

Portanto a gestão do PROEMI nos documentos orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2016, nas esferas federal e estadual, está direcionada

³¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo MEC a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em: 10- jan. 2018.

para assistência técnica, orientação, acompanhamento e de avaliação. Os documentos orientadores de 2011, 2013 e 2016 destacam na gestão do programa na Unidade Escolar a figura do professor articulador. Este é escolhido “[...] pelo conjunto de professores e coordenadores e deverá estar lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil em consonância com as atribuições constantes no Documento Orientador” (BRASIL, 2011, p. 12).

O professor articulador foi apontado como tendo o papel de coordenador dos trabalhos realizados. Esse profissional deveria dedicar-se, exclusivamente, às ações do programa, com a responsabilidade de fazer com que as ações se efetivem na prática (BRASIL, 2013). Os Documentos Orientadores do ProEMI apontam ainda que a melhoria da qualidade da educação está associada ao compromisso político, competência técnica dos professores, respeito às juventudes e da garantia da autonomia responsável dos sistemas de ensino e das escolas na formulação de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de uma organização curricular comprometida com as juventudes. (BRASIL, 2013).

Refletindo sobre as potencialidades do ProEMI e suas orientações, percebemos que as mudanças só se efetivarão se houver um trabalho realmente a atender aos interesses do aluno que ingressa no Ensino Médio, promovendo sua emancipação. Conforme afirma Suchodolski (1976, p.179), emancipar o ser humano por meio da educação “significa mudar radicalmente muitas ideias tradicionais sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas do trabalho educativo e do desenvolvimento humano”. Para a construção de uma educação voltada para a formação humana, numa perspectiva revolucionária na esfera pública, é necessário a superação do dualismo educacional, presente no pensamento pedagógico burguês que: “oscila entre a convicção de que se deve atribuir à educação a tarefa de servir a ordem social vigente e a convicção de que a educação deve preparar o indivíduo uma sociedade futura”. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 177).

A escola, por meio de seus profissionais, precisa ficar atenta aos interesses expressos nos Documentos Orientadores para não abarcarem todas as responsabilidades pelo sucesso ou o fracasso do programa. Nos Documentos orientadores, não faltam passagens, referindo-se a responsabilidade da educação em dar conta dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna (BRASIL, 2009), atendendo diferentes anseios, necessidades e expectativas dos jovens (BRASIL, 2009; 2011), por meio da ampliação do tempo na escola e das mudanças curriculares.

4.6 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Os Documentos Orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2016 apresentam as indicações metodológicas para implementação e execução do Programa nas Unidades Escolares. Com a intencionalidade de instituí-lo em uma escola ativa, o Documento Orientador de 2009 propõe como indicações metodológicas: Promover atividades de estímulo pela iniciação científica e pelo campo artístico-cultural; a aprendizagem criativa e a capacidade de aprender do aluno; ao convívio humano e interativo do mundo juvenil; a participação social dos jovens como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades; a problematização como instrumento de incentivo à pesquisa; valorização da leitura em todos os campos do saber; a articulação entre teoria e prática e a utilização novas mídias e tecnologias de comunicação e educacionais. Propõe também a promoção de

Atividades integradoras com o mundo do trabalho por meio de estágios; de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; de temáticas que valorizem os direitos humanos, socioambientais e projetos de extensão. Acompanhamento da vida escolar dos estudantes, integração com a família e com atividades de reforço. O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais, relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras; A valorização de práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação. (BRASIL, 2009, p. 09-10).

A versão de 2011 apresenta alterações quanto às indicações metodológicas, propõe, em linhas gerais, ações interdisciplinares por meio de atividades diferenciadas, articulação entre teoria e prática e integração entre os campos de saberes (BRASIL, 2011).

Para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular, o Documento prescreve que sejam considerados no projeto:

Foco na leitura em todas as áreas do conhecimento; Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de Ciências, Matemática e outros espaços; Fomento às atividades de

produção artísticas, esportivas corporais e que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola; Incorporação das ações ao Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; Promover a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e Elaboração de plano de metas para melhoria do índice escolar. (BRASIL, 2011, p. 07-08).

O Documento Orientador de 2013 mantém o que foi previsto do Documento Orientador 2011 e enfatiza a necessidade de ações que promovam a integração curricular no PRC. Acrescenta, nas prescrições:

Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orientadoras das avaliações do ENEM; Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; [...] Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais [...]; Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; [...] Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar [...]. (BRASIL, 2013, p. 11-12).

O Documento Orientador 2016 mantém as mesmas indicações metodológicas prescritas nos Documentos Orientadores 2011 e 2013.

Ao analisarmos os documentos Orientadores, com referência às indicações metodológicas, verificamos que o Documento Orientador de 2009, que vigorou no ano de 2010, possibilitou maior autonomia às escolas para a elaboração de suas propostas pedagógicas. Isto porque proporcionou maior flexibilização quanto aos indicativos que estimulavam a prática de pesquisa científica e a vivência artístico-cultural no interior das escolas; o letramento, a interdisciplinaridade, os direitos humanos e a participação estudantil como princípios pedagógicos e orientadores da reformulação curricular (BRASIL, 2009). Com isso, o documento, por meio das indicações metodológicas, atribuía à escola um papel determinante na elaboração de sua proposta pedagógica e na ampliação do tempo de permanência de seu aluno. Dessa forma, a escola contribui para uma formação mais sólida, na qual o aluno, por meio da discussão de questões sociais, políticas, econômicas e culturais, tem a oportunidade de enfrentar os desafios impostos pela sociedade como um todo.

Em 2011, o Programa apresentou mudanças significativas ao determinar os macrocampos caracterizados como “[...] o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.” (BRASIL, 2011, p. 14). O documento passou a ser mais prescritivo, instituindo barreiras na elaboração das atividades do currículo diversificado nas escolas. Os oito macrocampos propostos – Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil e Leitura e Letramento – trazem uma indicação dessas barreiras.

A partir da definição dos macrocampos e o que deveria ser abordado em cada um deles, o documento passou a ser mais prescritivo do indicativo de sugestões metodológicas. Nesse contexto, modificou o papel da escola, que na implantação do Programa tinha a possibilidade de criar as ações pedagógicas considerando as necessidades de formação de seus alunos, diversificando, assim, as suas práticas que não estavam necessariamente prescritas nas indicações pedagógicas do ProEMI (BRASIL, 2009). A partir do momento que o programa assume um caráter mais prescritivo, o Documento Oficial dá mais atenção ao caráter estrutural e técnico do currículo do que ao conteúdo político deste (JAKIMIU, 2014).

Nessa mesma direção, o Documento Orientador 2013, ao determinar que, no projeto de Redesenho Curricular, a escola deve observar as ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orientadoras das avaliações do ENEM (BRASIL, 2011), mais uma vez o documento mantém seu caráter prescritivo. Acrescenta, além dos Macrocampos, as áreas de conhecimento, de acordo com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa forma, o documento orientador vai se orientar para determinar as indicações metodológicas para o Projeto, direcionando essas ações de acordo com os interesses do Estado e não da comunidade.

Por outro lado, quando não há essa orientação, prescrição, os profissionais sentem-se desconfortáveis, sem uma direção, tornando-se um espaço para a definição de ações que, muitas vezes, são prejudiciais ao andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Essa forma de gestão, defendida pelo ProEMI, responsabiliza os profissionais pelos resultados, pois traz a ideia de que é necessário dividir o trabalho e o poder, envolvendo os profissionais e a escola nos processos deliberativos, segundo aponta o Parecer do CNE/CP 2009. Este apresenta a proposta inicial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao afirmar que

[...] precisará da participação de professores que sejam capacitados para realizar um diálogo articulador entre os saberes, o que exige compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, trabalho em equipe, planejamento coletivo e execução integrada (BRASIL, 2009, p. 18).

Sendo assim, o Programa traça um perfil de atuação do profissional, pois determina as condições para as transformações no contexto da prática. Portanto, cabe aos profissionais fazerem bom uso dessas indicações e adaptá-las ao contexto em que atuam. Ou seja, requer a transformação dessas prescrições em possibilidades, envolvendo os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar no planejamento de ações que possibilitarão, ao aluno, uma formação integral. Não bastam apenas indicações metodológicas, é fundamental que a escola, juntamente com todos os seus segmentos fundamentados em uma concepção de educação, de ser humano e de sociedade, encontre caminhos para planejar um trabalho voltado aos interesses de

seus alunos, que, segundo Saviani (2003, p. 13), produza “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Segundo Duarte, (2013, p.215)

O Grande desafio da educação contemporânea na sociedade capitalista é fazer com que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se tornem necessários para os indivíduos, produzindo o movimento de superação dos limites da vida cotidiana e da individualidade centrados na satisfação das necessidades particulares. Para isso, porém, o trabalho educativo escolar precisa ter como referência, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si, por sua incorporação à individualidade para si; é precisa ter como referência, para a definição dos conceitos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano.

Nas últimas décadas, presenciaram-se no campo educacional, teorias pedagógicas que priorizavam uma educação escolar que limitava o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas, puramente adaptativas (DUARTE, 2013). No Ensino Médio, essas teorias enfatizavam uma formação técnica, instrumental, voltada para os interesses do mercado de trabalho. “A Pedagogia Histórico Crítica defende o oposto. Não se trata de uma educação a reboque das necessidades dos alunos, mas de uma produção intencional de necessidades mais ricas, mais complexas e mais elevadas.” (DUARTE, 2013, p. 215).

Para que o PROEMI consiga alcançar seus objetivos, entre os quais destacamos o de formação integral do aluno que nele ingressa, enfatizamos a necessidade de uma (re)configuração da escola não só nos indicadores analisados (reorganização do currículo, reorganização do tempo, gestão do programa e indicações metodológicas), mas como um todo. Uma reorganização que envolva todas as dimensões que compõe o universo escolar.

Ao analisarmos os Documentos orientadores, é possível caracterizarmos o PROEMI como um programa em movimento, em adaptação, com vistas a adequar-se às realidades das escolas, apresentando mudanças significativas no âmbito de suas orientações

entre os anos de 2009 e 2016. A reorganização curricular que no documento inicial é orientada pelas linhas de ações, passa a ser delineada a partir do conceito de macrocampos, mas na versão de 2016 é caracterizada por Campos de Integração Curricular. Percebemos também uma oscilação entre o número de Campos de Integração Curricular (versão 2016) e entre os obrigatórios e optativos.

A reorganização do tempo também sofreu modificações ao longo da produção dos documentos orientadores, sendo flexibilizada de acordo com as necessidades dos estudantes que frequentam o programa. Destacamos aqui um dos maiores desafios para a EEB Walter Holthausen, que aderiu ao programa em 2012: manter os alunos no programa, tendo em vista que eles se evadem durante a sua execução para ingressarem no mercado de trabalho. (PPP, 2017).

A gestão do Programa, embora em todos os documentos orientadores apresentou as atribuições de cada órgão responsável pelo programa nas esferas federal, estadual e na Unidade Escolar, ao longo dos anos, na Unidade Escolar, foi se deslocando da figura de gestor para as figuras do coordenador e do orientador. Estes juntamente com todo o corpo docente, passaram a assumir as responsabilidades sobre o andamento do programa. (PPP, 2017).

A metodologia se apresentou plural e diversificada e passou a estar mais presente a perspectiva da integração curricular a partir do ano de 2013. É importante destacar que não há nos documentos orientadores uma nota explicativa do porquê ocorreram mudanças nas formulações do ProEMI no período analisado. No entanto, partindo do pressuposto de que se trata de um Programa em movimento e, portanto, em consolidação, supõe-se que tais mudanças devem ter ocorrido a partir de informações advindas do próprio processo de implantação do Programa (JAKIMIU, 2014).

4.7 ANÁLISE DA PROPOSTA DE REDESENHO CURRICULAR (PRC)

A partir de agora faremos a análise do PRC da escola analisada, procurando extrair elementos que evidenciem o objetivo proposto para este trabalho: as possibilidades de formação integral a partir do PROEMI no contexto da escola.

Para a escola analisada, elaborar o seu PRC, tem como instrumento fundamental o Plano de Atendimento Global (PAG), elaborado pela Secretaria de Educação que apresenta as informações a respeito do seu planejamento no que se refere à implantação do

PROEMI na sua rede de ensino. A proposta de organização curricular da Secretaria, ações, projetos e estratégias para formação, acompanhamento/monitoramento, avaliação do programa e da aprendizagem dos estudantes, contempladas no PAG são elementos essenciais a serem observados e contemplados nas Propostas de Redesenho Curricular (BRASIL, 2017).

Conforme as informações disponíveis no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na aba do PDDE interativo³², o PAG orienta as escolas a organizar seus Projetos de Redesenho Curricular com base em um currículo flexível e inovador. Toma por base as “[...]demandas emanadas dos próprios estudantes e o meio em que se inserem.” (BRASIL, 2017, *online*), com ações estruturadas em diferentes formatos, como: projetos de intervenção, atividade de aprendizagem, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares, que favoreçam a aprendizagem significativa do estudante.

A partir do currículo e da matriz curricular do Ensino Médio, proposta pela Secretaria é que a escola apresenta as atividades curriculares integradoras. A exigência é de que elas estejam associadas à realidade sociocultural e às características da comunidade escolar. Também contemplam ações que vão compor o currículo da escola a partir da interlocução entre os Campos de Integração Curricular, as Áreas de Conhecimento, os Componentes Curriculares (Base Comum e Parte Diversificada) e as Metodologias Interdisciplinares e Inovadoras. (BRASIL, 2017).

Para isso, a Secretaria da Educação oferta duas matrizes com carga horária diferenciada. Isso permite que o Programa atenda às necessidades e expectativas dos estudantes, ofertando, além dos componentes curriculares da Base Comum, atividades optativas: de Cultura e Esporte (o aluno opta por 01 (uma) de Cultura ou 01 (uma) atividade de Esporte, que deverão estar contempladas nos dois turnos) e atividades de Leitura, Escrita e Cálculo (BRASIL, 2017).

A Matriz Curricular disponibiliza uma carga horária para o planejamento, o qual envolverá ações como planejar por área, desenvolver atividades de aprendizagem/atividades pedagógicas e atendimento aos alunos. Tem como prioridade o planejamento coletivo

³²Disponível

em:
<http://pddeinterativo.mec.gov.br/proemi/proemi.php?modulo=principal/principaIPrc&acao=A&aba=pag>. Acesso em: 15 jan. 2019.

interdisciplinar, por meio de um trabalho integrado com todos os profissionais da unidade escolar. Esse processo deve ser coordenado pelo Diretor ou Assessor de Direção e Assistente Técnico Pedagógico (ATP) ou Especialista em Assuntos Educacionais (EAE), que organizarão e realizarão reuniões semanais, com apresentação de relatórios. Dessa forma, as ações de planejamento, incluídas na carga horária do professor, possibilitam que os componentes curriculares da parte diversificada estejam intimamente imbricados aos da base nacional comum (BRASIL, 2017).

A Secretaria da Educação organiza e desenvolve ações, projetos e estratégias para implantação do ProEMI quanto à formação. oferece:

- 1) Curso de Formação Continuada com Supervisores de Gestão da Rede das Gerências de Educação/Coordenadoria, gestores escolares, assistentes técnicos pedagógicos, especialistas em educação e professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI, com o objetivo de aprofundar o debate sobre a reorganização e flexibilização do currículo, do tempo escolar e a formação dos profissionais da educação na perspectiva da educação integral, orientando a construção das Propostas de Redesenho Curricular (PRC).
- 2) Encontros regionais envolvendo as Gerências de Educação/Coordenadoria e as escolas do ProEMI, para troca de experiências, alinhamento e avaliação de ações. (BRASIL, 2017, *online*).

Com relação ao acompanhamento e ao monitoramento, a Secretaria também desenvolve ações, projetos e estratégias. Essas ações iniciam com o acompanhamento do PRC, por meio da análise e aprovação pela Secretaria de Estado de Educação (SEE). As ações de acompanhamento/monitoramento propostas pela escola nos Campos de Integração Curricular serão realizadas pelas Gerências de Educação, tendo em vista a política de descentralização do estado de Santa Catarina. A prestação de contas constitui-se na fase final do acompanhamento/monitoramento do Programa (BRASIL, 2017).

Com relação à avaliação do programa, a Secretaria da Educação trabalha em uma perspectiva da avaliação formativa para sanar as dificuldades que ocorrem no decorrer do processo, tendo em vista o replanejamento das ações para que o processo se desenvolva com

qualidade. Para tanto, são realizadas reuniões de planejamento, encontros regionais e momentos de formação. Os relatórios das reuniões de planejamento são sistematizados pelas Gerências Regionais de Educação (Gered's)/Coordenadoria, bem como a sistematização e a produção de gráficos pela Secretaria de Educação e Desporto (SED), que servirão como mecanismos para subsidiar a avaliação (BRASIL, 2017).

A avaliação de aprendizagem dos estudantes é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 04/2010, Lei nº 12.796/2013, Lei Complementar nº 170/1998, Resolução/CEE nº 183/2013 e a Portaria SED nº 31/2014.

Considerando o itinerário formativo dos alunos, os Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a Resolução/CEE nº 183/2013, avaliação da aprendizagem será diagnóstica, processual, contínua, cumulativa, participativa [...], no sentido de garantir a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Desse modo, será realizada a partir de metodologias que, em ordem de prioridade, privilegiem o sentido diagnóstico, o processo formativo e somativo, promovendo a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2017, *online*).

As atividades e os projetos desenvolvidos, a partir da parte diversificada do currículo, estão interligados aos componentes curriculares da base comum, com o objetivo de promover uma avaliação interdisciplinar. Assim, a avaliação da aprendizagem deverá garantir, ao aluno, uma perspectiva de formação integral, processo que valoriza as diferentes dimensões do ser humano e suas possibilidades de manifestação de saberes, bem como as diferentes possibilidades e ritmos de aprendizagem (BRASIL, 2017)

A Secretaria de Estado da Educação orienta ainda que as unidades escolares deverão elaborar o PRC de forma coletiva e participativa, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, conseqüentemente, com o Plano de Gestão Escolar (PGE).

Para tanto, é importante que a comunidade escolar conheça a realidade da escola e seus indicadores, seus avanços e desafios, para assim definir objetivos, metas e ações na perspectiva de responder aos

fatores críticos apontados pelos indicadores e que favoreçam o compromisso com o ensino e com os resultados na aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2017).

A unidade escolar terá que contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios, a saber: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola (Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil), totalizando ações em no mínimo cinco campos (BRASIL, 2017).

4.7.1 O PRC da Escola de Educação Básica Walter Holthausen

A partir das orientações do Plano de Atendimento Global (PAG), a escola elaborou sua Proposta de Redesenho Curricular (PRC), observando todas as orientações emanadas desse. Precisamos deixar registrado o que encontramos na aba do PDDE interativo, o PRC do ano de 2017. Conforme justificativa da gestão da escola, a elaboração do PRC está vinculada à liberação dos recursos financeiros. Como a escola não recebeu o recurso referente ao ano de 2018, elaborou o PRC mas não o disponibilizou na aba o PDDE interativo. Nesse sentido, esteve disponível para análise somente o PRC do ano de 2017.

No ano de 2017, conforme PRC, a escola analisada concentrou suas ações em torno do Projeto relacionado ao tema: Água fonte de vida. Além dos quatro Campos de Integração Curricular (CIC), obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Produção e Fruição das Artes, a escola optou por desenvolver ações também nos demais Campos de Integração Curricular (Cultura Corporal; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil). Portanto efetivou ações nos oito campos indicados pelo Documento Orientador de 2016. A escola optou pela carga horária diária de 07 (sete) horas e por todos os Campos de Integração Curricular, desenvolveu ações pertinentes a todos eles, envolvendo as quatro áreas do conhecimento.

No quadro abaixo apresentamos os Campos de Integração Curricular e as ações projetadas para cada campo, no ano de 2017, e todas já foram desenvolvidas.

Quadro 01 - Campos de Integração Curricular e as ações projetadas em 2017

Campos de Integração Curricular	Ações
Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)	<ul style="list-style-type: none"> -Atualizar o acervo da escola com jogos educativos para serem utilizados nas diferentes áreas do conhecimento como cálculos, interpretação, leitura, concentração e etc.; -Melhorar o acervo de livros para fomentar a prática de leitura entre os alunos; -Saída de campo para estudos, a fim de relacionar os conteúdos teóricos repassados em sala de aula com a aplicação desses na prática.
Iniciação Científica e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> -Adequar o laboratório de ciências da natureza com <i>kit</i> de reagentes químicos, com o objetivo de enriquecer o acervo do laboratório para assim termos maiores condições de proporcionar aulas práticas de qualidade aos alunos; -Conformar o laboratório com uma bandeja para reciclagem de papel; -Ajustar o laboratório de Ciências da natureza com o material pedagógico; -Adequar o laboratório de Ciências da Natureza com uma impressora; -Material para captação de água da chuva.
Mundo do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Impressão gráfica de <i>folders</i>, fotos, jornais relacionados ao projeto: água - fonte de vida, trabalhando os conceitos de poluição das águas, preservação das nascentes, reutilização, captação de água da chuva; -Adequar a escola com equipamentos de trabalho para dar suporte necessário aos alunos e professores na realização dos

	<p>projetos desenvolvidos durante o ano letivo.</p> <p>-Saída de campo para visitas a empresas da região de diferentes ramos, com vistas a ampliar o horizonte profissional de nossos alunos, fazendo com que eles possuam uma bagagem de informações cada vez maior para o seu futuro profissional.</p>
<p>Protagonismo Juvenil</p>	<p>- Capacitação dos professores e alunos sobre conceitos referentes ao tema do projeto Água - fonte de Vida, com o objetivo de adquirir maior conhecimento sobre o referido tema.</p>
<p>Línguas Adicionais/Estrangeiras</p>	<p>-Ajustar o acervo da biblioteca com mais dicionários de inglês/português para assim melhorar o rendimento escolar dos alunos nessas disciplinas.</p>
<p>Cultura Corporal</p>	<p>-Ajustar a sala de educação física com material esportivo (bolas de futsal e vôlei) para prática desses esportes durante essa aula e também para ser utilizado no horário de convivência.</p>
<p>Produção e Fruição das Artes</p>	<p>-Realizar Viagem de estudos para conhecerem <i>in loco</i> os conceitos sobre arte e cultura vistos em sala de aula;</p> <p>-Adaptar a escola com materiais de uso pedagógicos diversos para serem utilizados nas aulas de artes e artesanato;</p> <p>-Conformar a sala Área de artes e artesanato com materiais para serem utilizados durante as atividades do projeto Água - Fonte de Vida;</p> <p>-Adequar a sala de artes e artesanato com materiais para utilização nas atividades do projeto Água - Fonte de Vida.</p>
<p>Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital</p>	<p>Apropriar a escola com materiais didáticos para serem utilizados pelos alunos nas diversas atividades das</p>

	diferentes áreas; -Revelação de fotografias das atividades realizadas pelos alunos durante projeto, tais como: pedágio solidário e café com arte; -Adequar a sala de informática com uma impressora multifuncional.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A análise do PRC da Escola de Educação Básica Walter Holthausen proporcionou uma maior proximidade com o contexto da escola e com o Programa Ensino Médio Inovador.

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

Ao acessar o *site* do Ministério da Educação e Cultura, no item PDDE Interativo, na aba PRC, encontramos apenas um resumo com as ações do projeto. Analisando as ações elaboradas pelo coletivo da escola, percebemos uma preocupação em fundamentar o trabalho, tendo o eixo “trabalho, cultura, ciência e tecnologia” como orientação central.

Quanto à estrutura organizativa, as ações estão organizadas em torno dos Campos de Integração Curricular (CIC), seguindo as orientações do Documento Orientador de 2016. Também, observa as áreas de conhecimentos e os respectivos componentes curriculares.

Vamos focalizar a análise nas ações planejadas pela escola para cada Campo de Integração Curricular (tanto obrigatórios quanto optativos), A pretensão é buscar indícios de formação integral em cada uma dessas ações e retomar os instrumentos indicadores (reorganização curricular, reorganização do tempo, gestão do programa e indicações metodológicas). Um dos focos centrais do ProEMI é que o planejamento, a elaboração e a execução do PRC promovam novas práticas educativas até que elas se constituam em um novo currículo para o Ensino Médio.

A partir da análise das ações propostas do PRC, constatamos que a EEB Walter Holthausen contemplou os oito Campos de Integração

Curricular propostos pelo Documento Orientador do ProEMI de 2016 e propôs ações para eles. É possível afirmar que a escola planejou suas ações em torno de um projeto central intitulado “Água - fonte de vida”. A partir desse tema é que as ações foram planejadas e executadas durante o ano letivo de 2017 pelas áreas do conhecimento/ componentes curriculares.

A escolha do tema partiu do grupo de alunos, que após uma pesquisa desenvolvida pelo professor orientador de convivência, chegou ao referido tema. Ao oportunizar a escolha do tema, a escola visava atender à perspectiva defendida pelo Documento Orientador do ProEMI:

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem 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, 2013, p. 13).

Após a escolha do tema, sob a orientação do coordenador do ProEMI na escola, a equipe gestora, pedagógica e de professores reuniu-se e desenvolveu o Projeto que foi executado no ano letivo de 2017 envolvendo os oito Campos de Integração Curricular e as Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares.

Analisando essas ações, concluímos que elas estão centradas na aquisição de jogos, materiais didáticos, livros, dicionários, equipamentos e materiais de laboratórios, materiais para a prática desportiva, artística e cultural, para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema do Projeto central e para viagens de estudo, além de investimento em capacitação para os professores.

De acordo com o Documento Orientador de 2013, os recursos financeiros previstos serão destinados ao desenvolvimento de propostas curriculares, na forma especificada nos Projetos de Redesenho Curricular (PRC), devidamente aprovados pelos Comitês do Programa, os quais poderão ser empregados em:

Material de consumo necessário ao desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas; Locação de espaços físicos para utilização esporádica serviços e/ou contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à

realização de eventos; Locação de equipamentos e/ou contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos específicos; Contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior para prestação de apoio técnico e gerencial necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores; Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores; Aquisição de equipamentos e mobiliários para o fortalecimento e apoio das atividades docentes e melhoria do ensino, como os destinados a laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares; Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços relacionados às tecnologias disponíveis no “Guia de Tecnologias”³ atualizado; e Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos. (BRASIL, 2013, 30-31).

Todas as ações propostas no PRC estão em consonância com as determinações advindas dos Documentos Orientadores. Porém, tais ações estão voltadas para manter a estrutura física da escola, o funcionamento dos laboratórios, a biblioteca e a aquisição de materiais para as atividades esportivas, artísticas e culturais. No Campo de Integração Curricular (CIC), Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) as ações estão voltadas para a aquisição de jogos pedagógicos, livros para o acervo da sala de Leitura e Letramento e sala de convivência, para as saídas de campo, visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento ao relacionar teoria e prática. As ações desse CIC visam também atender os alunos entre o período de almoço (BRASIL, 2017).

Tomando como referência as orientações do ProEMI e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que enfatizam a importância da pesquisa como princípio pedagógico, entendemos que é fundamental oportunizar aos estudantes

do Ensino Médio o contato com diferentes fontes de pesquisa científica em todas as áreas do conhecimento. É necessário que esse aluno tenha contato com múltiplas experiências educativas relacionadas à construção do conhecimento científico e da pesquisa.

No CIC relacionado à Iniciação Científica e Pesquisa, as ações estão voltadas para a adequação dos laboratórios com materiais e equipamentos para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto, com o objetivo de enriquecer o acervo do laboratório e assim proporcionar maiores condições para o desenvolvimento das aulas práticas de qualidade aos alunos (BRASIL, 2017).

De acordo com o Documento Orientador de 2016:

As ações propostas neste CIC deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações de integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teóricos metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. (BRASIL, 2016, p. 16).

Nesse campo, observamos que as ações ainda estão muito restritas ao desenvolvimento de atividades práticas no laboratório de Ciências da Natureza. Essas ações limitam as práticas a experimentos científicos sem uma reflexão mais ampla sobre o processo histórico de produção do conhecimento científico. Percebemos uma limitação nas ações voltadas para esse campo, tendo em vista a sua abrangência para a formação integral do aluno.

Conforme apontado no capítulo 03 deste estudo, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) enfatiza que para a concretização de uma educação integral, considerando o pleno desenvolvimento do sujeito, a ideia de formação integral precisa ser incorporada de fato no fazer cotidiano da escola, em cada componente curricular, de cada área do conhecimento, tanto quanto na articulação entre elas.

No CIC relacionado ao Mundo do Trabalho, encontram-se ações voltadas para a apropriação de conceitos e produção de textos relacionados ao tema do projeto, conforme as descritas a seguir: Adequação da escola com equipamentos de trabalho, para dar suporte necessário aos alunos e professores na realização dos projetos desenvolvidos durante o ano letivo. Saídas de campo para visitas a empresas da região de diferentes ramos, com vistas a ampliar o horizonte profissional a partir da obtenção de informações relacionadas ao futuro profissional (BRASIL, 2017).

A obtenção de informações por meio do contato com empresas de diferentes ramos é um dos meios de propiciar o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de qualquer profissão. Práticas pedagógicas voltadas para vivências com o mundo do trabalho darão início à formação e à discussão de cenários e de oportunidades para a inserção profissional do jovem (BRASIL, 2016).

Além de proporcionar o contato com diferentes ramos empresariais, é necessário que os profissionais da escola, por meio das diferentes áreas do conhecimento, estimulem o debate e o pensamento crítico, sem perder de vista o interesse e as expectativas da juventude, trazendo informações que contribuam para a escolha dentre as ofertas de formação profissional existentes (BRASIL, 2016).

Quando nos referimos ao mundo do trabalho, não basta apenas fornecer ao aluno informações que contribuam para a escolha de uma profissão, mas sim para a “[...] compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750).

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas à feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da

organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

Em relação ao mundo do trabalho, precisamos desenvolver no aluno a consciência sobre a alienação imposta ao trabalhador por meio do trabalho voltado para a reprodução do capital. “O aluno precisa compreender que o trabalho voltado para o atendimento de certas necessidades se transformará, nos limites que lhe são próprios numa real explicitação das potencialidades humanas.” (TONET, 2006, p. 15).

No CIC denominado Protagonismo Juvenil, a ação planejada está voltada para a capacitação dos professores e alunos sobre conceitos referentes ao tema do projeto “Água - fonte de Vida”. Para o Documento Orientador de 2016, o Protagonismo Juvenil está voltado para o desenvolvimento de ações de incentivo ao projeto de vida do estudante, à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão centrar-se em metodologias que fortaleçam a autonomia dos estudantes.

Atuando na escola como Orientadora pedagógica, percebemos ações desenvolvidas por meio da gestão escolar, que incentivam a participação dos estudantes em atividades voltadas para o Protagonismo Juvenil, como a participação no Grêmio estudantil. Sabemos que a participação do estudante, principalmente nos processos de vivência política, ainda é muito incipiente.

O adolescente que frequenta o Ensino Médio Inovador precisa participar mais das atividades voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. Para isso, a escola precisa também desenvolver mais ações voltadas para esse fim, incentivando a participação do aluno.

No CIC de Línguas Adicionais/Estrangeiras, as ações propostas no PRC estão voltadas para a aquisição de livros e de dicionários para o acervo da biblioteca, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos nessa área.

As ações propostas a partir deste CIC deverão, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (preferencialmente o inglês), contemplar atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico - comunicativo-discursivo. As atividades deverão compreender a construção da linguagem na língua adicional/estrangeira em suas multimodalidades, contemplando as habilidades de comunicação

oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação, a construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de texto em situações diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução de texto literários em outras manifestações culturais em ambientação própria para a utilização de metodologias e materiais diversificados que potencializem os processos de aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 12-13).

Nesse CIC, considerado fundamental para o aprendizado de uma língua adicional estrangeira, o PRC da EEB Walter Holthausen não deixa claro de que forma irá desenvolver o rendimento dos alunos; indica apenas a aquisição de livros e dicionários para a biblioteca. Um contrassenso observado nesse campo de integração curricular está relacionado à falta de integração com outras áreas do conhecimento, ficando restrita a área da linguagem. O desenvolvimento da comunicação oral e a construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de textos pode ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento e não pode ficar restrita à aquisição de acervo bibliográfico. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 94),

A linguagem é considerada o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca o homem. Cumpre assim papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam, ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitam seu desenvolvimento psicológico. Dependendo do contexto (horizonte social amplo), da situação específica de produção e da relação entre os interlocutores, a linguagem é expressão em múltiplas significações e sentidos.

Quando se assume uma concepção de linguagem como constituidora da própria consciência e organizadora do pensamento, entende-se que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, a partir de situações significativas. Portanto, cabe ao espaço escolar criar essas

situações significativas por meio da diversificação metodológica que possibilitará ao aluno a interação com outros grupos, outras línguas e culturas, o que cria maiores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1998).

No CIC Cultura Corporal, mais uma vez a ação proposta pela escola fica restrita à dimensão prática ao propor a adaptação ou ajuste da sala de educação física com material esportivo (bolas de futsal e vôlei) para prática desses esportes durante a aula e também para ser utilizado no horário de convivência (BRASIL, 2017). De acordo com o Documento Orientador de 2016, as ações dentro desse CIC deverão:

Propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesma e do seu lugar no mundo. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo, de mesa, artes marciais e outras atividades corporais [...] (BRASIL, 2016, p. 13).

Nesse CIC, a ação apresentada pela escola não atende às orientações do Documento Orientador. Percebemos um desajuste entre o que é proposto e o que é desenvolvido pela escola. A cultura corporal, tão importante para o aluno, não é vista pela escola com o mesmo nível de importância, ficando restrita à prática de esportes (vôlei e futsal), gerando a competição e uso de regras técnicas.

No CIC Produção e Fruição das Artes, as ações estão dispostas da seguinte forma: realização de viagens de estudos para conhecerem *in loco* os conceitos sobre arte e cultura vistos em sala de aula; adaptação da escola e da sala de arte e artesanato com materiais de uso pedagógico diversos para serem utilizados nas aulas de artes e para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto Água - Fonte de Vida.

As ações propostas a partir de CIC deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de

expressão artística, apresentação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens [...], ampliando desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando esses os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2016, p. 13).

Nesse CIC, as ações propostas no PRC não demonstram claramente o trabalho que é desenvolvido por meio das atividades na prática do dia a dia, na unidade escolar, nessa área do conhecimento. No entanto, percebemos um envolvimento grande dos alunos nesse CIC, que se utiliza de diversas formas de expressão e produção artística no desenvolvimento das atividades nas diversas áreas do conhecimento. Outro aspecto que merece destaque está relacionado à articulação entre os CICs e as áreas do conhecimento/componentes curriculares. A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina “[...] tem como pressuposto que arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico, relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 193).

No CIC Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, as ações propostas pela escola estão relacionadas à apropriação de materiais didáticos para serem utilizados pelos alunos nas diversas atividades das diferentes áreas, além da revelação de fotografias das atividades realizadas pelos alunos durante o projeto, tais como: pedágio solidário³³ e café com arte³⁴. Ainda considera como uma ação- adequar a sala de informática com uma impressora multifuncional. Essas ações também não deixam claro qual o trabalho desenvolvido pela escola nesse CIC. No entanto, ao acompanhar o trabalho desenvolvido pela escola durante

³³ Pedágio solidário, atividade desenvolvida no CIC denominado Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, envolvendo todas as áreas do conhecimento, por meio do qual os alunos distribuíram *folders* informativos (produzidos por eles) sobre a importância e a preservação da água.

³⁴ Café com Arte – Atividade desenvolvida no CIC denominado Produção e Fruição das Artes, realizado todos os anos, com a presença de um artista plástico da região, com o objetivo de desenvolver oficinas relacionadas ao tema que está sendo trabalhado.

o desenvolvimento do projeto no ano de 2017, percebemos que as atividades desse CIC estavam alinhadas ao que estava sendo proposto no Documento Orientador de 2016, em que foram promovidas atividades envolvendo as múltiplas formas de comunicação e os processos criativos, proporcionando aos alunos o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social (BRASIL, 2016, p.14).

Na análise do PRC da EEB Walter Holthausen, encontramos indicativos de que existe uma preocupação do coletivo da escola em seguir as orientações advindas dos documentos orientadores no planejamento das ações referentes aos CICs e às áreas do conhecimento/componentes curriculares. Vale ressaltar que um planejamento pode ser elaborado coletivamente, mas não significa dizer que tenha sido com a participação e envolvimento de todos os elementos que formam esse coletivo. Isso significa dizer que as ações em alguns CIC ficaram restritas ao nível de planejamento, característica observada durante a sua execução. Percebemos um distanciamento de algumas áreas do conhecimento/componentes curriculares, o que pode configurar uma falta de comprometimento com o coletivo. Na prática, observamos incoerências entre as propostas apresentadas no PRC e as ações desenvolvidas por algumas áreas do conhecimento.

As ações pedagógicas descritas no PRC não permitem uma análise mais consistente sobre o alcance dos objetivos propostos para o ProEMI, pois a escola não deixa claro como ocorrerá a operacionalização daquilo que foi proposto. O planejamento das ações ficou atrelado à dimensão física, enfatizando na maioria das ações a necessidade de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos. Ressaltamos, no entanto, que todo “[...] planejamento é o instrumento que tanto orienta as ações da equipe escolar quanto oferece subsídios àqueles que se debruçam para compreender os processos e as dinâmicas envolvidos na produção do conhecimento no contexto escolar (JAKIMIU, 2014).

Quando o planejamento fica obscurecido, reduzido à dimensão financeira, corre-se o risco de o trabalho coletivo perder seu foco. Quando um professor ou grupo de professores reduz/reduzem a sua prática à sua área do conhecimento/componente curricular, corre-se o risco de o projeto reduzir-se a ações isoladas, fragmentando o trabalho sob a lógica da disciplinaridade. Por outro lado, percebemos que um grupo de profissionais vem, mesmo que timidamente, desenvolvendo

um trabalho coletivo, integrado, multidisciplinar, voltado aos interesses da maioria dos alunos que frequentam o ProEMI.

No contexto do ProEMI, o coletivo expresso na figura dos professores enquanto agentes fundamentais para o sucesso das ações – desde o planejamento até a sua execução – possui um papel determinante para a consolidação das mudanças curriculares propostas pelo programa e, conseqüentemente, para o Ensino Médio. Para tanto, é importante investimentos na carreira do professor e na qualificação profissional, ação essa proposta no Documento Orientador de 2009, que já mencionava:

A garantia da qualidade do programa pressupõe a escolha de professores habilitados com tempo integral, para atuação no programa. O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB) e articulada com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), poderá promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente. (BRASIL, 2009, p. 18).

Na prática, o investimento na carreira e formação do professor acontece muito lentamente, com algumas ações isoladas de formação para o professor efetivo. A alta rotatividade de profissionais com carga horária reduzida na unidade escolar, contratados em caráter temporário, também dificulta o trabalho coletivo a ser realizado no Programa.

Outro aspecto que precisa ser mencionado e é considerado imprescindível refere-se ao repasse financeiro. Para que as escolas consigam efetivar as mudanças voltadas à reorganização curricular, reorganização do tempo e a diversificação das práticas pedagógicas visando a formação integral de seus alunos, o repasse financeiro é realizado de acordo com o número de alunos atendidos e conforme a carga horária escolhida pela escola (BRASIL, 2016).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE é o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos

recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador. (BRASIL, 2016, p.14).

Os recursos repassados podem ser aplicados em despesas de custeio (aquisição de material, serviços e locações) e de capital (equipamentos e mobiliários). A escola pode incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades com o objetivo de oferecer melhores condições estruturais e pedagógicas para que a escola execute as ações propostas (BRASIL, 2009, 2011, 2013, 2016)

No entanto, o que se observa na prática é o atraso desse repasse. Desta forma a escola não consegue planejar e executar as ações do PRC. Tal condição vem acontecendo desde a implementação do Programa na escola, sendo que os recursos financeiros chegam a serem repassados até com um ano de atraso.

Como já mencionamos, a análise do PRC foi realizada a partir dos dados obtidos no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual encontramos apenas o PRC do ano de 2017. O PRC do ano de 2018 foi elaborado, no entanto a sua execução está na dependência dos recursos que ainda não foram repassados, prejudicando o andamento das ações propostas pela Unidade Escolar.

A falta de recursos dificulta a diversificação das práticas pedagógicas propostas pelo ProEMI, a reorganização dos espaços, a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos- e, conseqüentemente, leva o aluno a desistir do programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Suchodolski (1976), para que a educação promova o desenvolvimento do homem em todos os sentidos, é fundamental quebrar as cadeias que prendem o homem na sociedade capitalista. O futuro da educação, em última instância, depende da transformação social, do desmonte das relações sociais que estruturam o sistema capitalista. Diante de tal afirmação, questiona-se: que papel desempenhou a educação em nível médio em nossa sociedade nas últimas décadas?

No Brasil, o debate sobre as questões referentes à formação em nível médio intensificou-se nos anos de 1980, quando a sociedade brasileira iniciou uma reflexão sobre os processos educacionais. O resultado do debate e da análise sobre a situação da educação brasileira em nível médio e, mais especificamente sobre a ineficácia do ensino ofertado pelo Estado, colocou o Ensino Médio em situação crítica, sem uma identidade definida. A partir de então, novas políticas educacionais³⁵ (diretrizes curriculares, decretos, leis e emendas constitucionais), foram apresentadas. Elas objetivavam redimensionar o Ensino Médio, distanciando-o da tendência histórica de profissionalização ou formação técnica e aproximando-o de uma tendência à educação/formação integral e emancipatória.

Diante das propostas, das diretrizes e das orientações advindas das novas políticas educacionais, questiona-se: quais as possibilidades de aproximação com uma perspectiva de formação integral, para os adolescentes que buscam nessa etapa de ensino uma formação de elevada qualidade?

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009 pela Portaria nº 971, apresenta-se com uma proposta inicial de ampliando do tempo dos estudantes na escola, com garantia da “formação integral” a partir da inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico e que atenda às expectativas dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2009). Institucionalizado pelo Conselho Nacional de Educação, apresentou-se como um programa experimental

³⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Médio (DCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Plano Nacional de Educação (PNE); Portaria nº 971 de outubro de 2009 que criou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

suscetível a adaptações e ou mudanças em suas diretrizes durante o percurso de sua implantação decorrentes das necessidades e condições da rede de ensino e da escola no âmbito estadual.

Com base na análise dos documentos orientadores, podemos inferir que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), da forma como foi estruturado, projetado, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem potencial para induzir mudanças nas formas de organização curricular por meio da ampliação da carga horária e de novas indicações metodológicas na última etapa da educação básica.

Teoricamente, o programa a partir da indução de mudanças no currículo apresenta possibilidades de formação integral ao reconhecer os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral; reconhecer a autonomia das escolas considerando suas demandas e a realidade nas quais estão inseridas nos aspectos políticos, pedagógicos, financeiros e administrativos, na elaboração do PRC, conforme as necessidades e os interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar ao possibilitar a ampliação de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2016).

Com a implementação desse Programa no âmbito da escola de Ensino Médio analisada neste estudo, foi possível constatar que o Redesenho Curricular se deu com base nos referenciais curriculares apontados pelos Campos de Integração Curricular estabelecidos pelo MEC e com a participação ativa dos segmentos que compõem a comunidade escolar (professores, alunos, gestores e equipe pedagógica).

A partir da análise dos Documentos Orientadores e da implantação do ProEMI na escola, podemos destacar como alguns indicadores de mudança no Ensino Médio: a participação da comunidade escolar; a integração entre as áreas de conhecimento, a partir da conexão entre os componentes curriculares com os Campos de Integração Curricular, relacionados com os saberes e experiências trazidos pelos estudantes.

No entanto, ao confrontar a projeção dessas diretrizes com as ações contidas na Proposta de Redesenho Curricular (PRC) elaborada pela escola e disponibilizada no site do Ministério da Educação referente ao ano de 2017, muitas mudanças aconteceram desde a implantação do Programa. Essas mudanças foram incorporadas pelos sujeitos que compõem o cotidiano da unidade escolar, seguindo seus requisitos e orientações. Porém, durante o processo de implantação e assimilação do

programa pelos sujeitos envolvidos, problemas foram surgindo e colocaram à prova as possibilidades de formação integral.

Nossa análise nos leva a concluir que as diretrizes advindas dos Documentos Orientadores são comuns a todas as escolas e regiões do País, desconsiderando os planos de carreira e, principalmente, os fundamentos que orientam as Propostas Curriculares de cada estado, com uma ideia preestabelecida de que todos os espaços e sujeitos envolvidos estão capacitados para aderir e desenvolver o programa na íntegra. Mesmo com todo o processo de preparação e discussão para a implantação nos estados e nas escolas, sabemos que nem todos os envolvidos estão comprometidos com as propostas e ou preparados para executá-las.

Nossa percepção é de que os envolvidos, tanto na esfera estadual quanto na escola acolheram as orientações oficiais sem analisar toda a conjuntura e realidade em seu entorno ao não pensarem no ator principal desse processo que é o aluno, colocando em primeiro lugar as necessidades do grupo de professores com a possibilidade de um maior número de aulas para as várias áreas do conhecimento/componentes curriculares. Ao ouvir os professores, percebemos que a formação que receberam para conhecerem a proposta inicial foi superficial e restrita às orientações gerais do programa e não especificamente para a elaboração da Proposta de Redesenho Curricular (PRC).

Inferimos que ao elaborar a Proposta de Redesenho Curricular coletivo da escola precisa fazer algumas escolhas que trarão impactos no percurso formativo do aluno. Esse percurso não pode ser executado de forma fragmentada, mas sim como um todo, envolvendo todas as áreas do conhecimento/componentes curriculares. Assim, o aluno, enquanto ser humano contextualizado e historicamente localizado, pode se apropriar do conhecimento científico e ter condições de compreender a sociedade ao seu redor, pensar essa sociedade e transformá-la. O redesenho curricular não se estrutura com uma lista de ações isoladas realizadas em determinado espaço de tempo, mas sim com o envolvimento e comprometimento de todos, tendo o aluno como foco central. Para Suchodolski (1976), emancipar o ser humano por meio da educação significa a elaboração de projetos e políticas públicas voltados para as necessidades reais do indivíduo em cada etapa de sua formação.

A conclusão do Ensino Médio não necessariamente significa o ingresso no Ensino Superior, portanto, a escola de Ensino Médio precisa organizar suas ações educativas, tendo em vista a formação integral, omnilateral do sujeito, possibilitando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Para Frigotto (2012, p. 172-173), o desafio dos processos educativos voltados para o desenvolvimento humano omnilateral

é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Outra questão observada diz respeito à permanência dos adolescentes no programa. Um desafio para a escola que, diante de uma sociedade desigual, impõe a esses adolescentes o ingresso no mercado de trabalho muito cedo, sendo que estes precisam fazer uma escolha entre permanecer no programa visando a uma formação mais sólida ou ingressar no mercado de trabalho. As diretrizes do programa desconsideram as diferenças sociais, culturais e econômicas das diferentes regiões do País, fazendo com que todas as regiões e sujeitos envolvidos sigam as mesmas orientações.

Outro aspecto que coloca barreiras para o alcance dos objetivos propostos pelo governo federal na implantação do ProEMI refere-se à incapacidade legal de obrigar os estados a seguirem as diretrizes dos documentos orientadores no que se refere aos fundamentos que orientam as propostas curriculares em cada estado. Os estados têm suas propostas curriculares organizadas na esfera estadual, de forma diferenciada em seus fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos.

Nessa mesma direção, as orientações dos documentos orientadores esbarram nos planos de carreira³⁶ quanto à forma de contratação de seus profissionais, tanto titulares quanto em caráter temporário. As Orientações do ProEMI sugerem a ampliação gradativa da carga horária e a garantia de lotação dos professores em uma única escola (BRASIL, 2013). O que encontramos em Santa Catarina são

³⁶ Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6588-plano-de-carreira-magisterio-2015>. Acesso em: 03 fev. 2019.

professores lotados em uma unidade escolar, tendo que completar sua carga horária em outra, sem a garantia de lotação em uma única unidade escolar. Assim como professores sendo contratados em Caráter Temporário por horas-aulas e trabalhando em várias unidades escolares.

Ao observarmos o desenvolvimento do programa em sua concretude na unidade escolar, percebemos a falta de comprometimento do Governo Federal com relação ao repasse dos recursos financeiros para desenvolvimento das ações listadas no PRC, inviabilizando muitas vezes o trabalho da Unidade Escolar. Esse atraso no repasse financeiro por parte dos órgãos competentes representa retrocessos, o que dificulta a articulação entre o que propõem na teoria as diretrizes dos documentos orientadores e a prática que se efetiva na escola.

Concluimos que parte das orientações oficiais não são cumpridas ou são operacionalizadas de forma burocrática, como se apenas o repasse de informações fosse suficiente para efetivar as mudanças necessárias para o Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras. Falta articulação entre as esferas envolvidas, principalmente dos órgãos competentes quanto ao cumprimento de suas determinações legais. Ficou evidente que o papel do Estado está voltado para a indução, fiscalização e coordenação das ações, em uma perspectiva quantitativa para a obtenção exclusiva de resultados mais eficazes.

A Unidade Escolar, mesmo diante da falta de recursos para o desenvolvimento das ações, desenvolve um trabalho sério, seguindo as orientações e motivando seus professores e alunos a permanecerem no programa.

Mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas com a implementação do ProEMI desde o ano de 2012, já percebemos algumas mudanças no cotidiano da escola. O planejamento coletivo oferece à escola a oportunidade de desenvolver um trabalho diferenciado de escuta, e o olhar mais atento sobre sujeitos que compõem esse cotidiano cria a possibilidade de desenvolver projetos coletivos voltados aos interesses e necessidades dos alunos. Com a nova forma de organização da escola com a ampliação do tempo de estudo, os sujeitos passaram a ter uma participação mais efetiva no seu processo de aprendizagem quando conseguem permanecer no Programa, pois o índice de abandono durante os três anos do ProEMI é elevado e motivado, em grande medida, pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

Em nossa sociedade desigual e estruturada em classes nas quais a lógica do capital impera, manter os alunos no ProEMI é um desafio a ser vencido. Para os que permanecem, cabe à escola promover uma

educação na perspectiva da emancipação humana, ou seja, promover uma educação voltada para a verdadeira formação integral.

Ao concluir respondendo ao problema da pesquisa, ficou evidente que os Documentos Orientadores do ponto de vista do discurso anunciam a possibilidade de formação integral. No entanto, ao analisar o cotidiano da escola por meio do planejamento e execução das Propostas de Redesenho Curricular, percebemos que essas possibilidades não correspondem ao amplo desenvolvimento do sujeito na perspectiva da omnilateralidade. Nesse sentido, o ProEMI anuncia como um dos seus objetivos a formação integral, mas o que se observa é um direcionamento para a educação em tempo integral simplesmente.

Este trabalho não se encerra com as discussões sobre as possibilidades de formação integral, mas, antes de tudo, abre caminho para outras pesquisas a partir de um questionamento: a implantação do ProEMI não teria se constituído, em grande medida, como um pré-requisito para preparar as escolas para receber a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular?

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2017.

ANTÔNIO, C. **O Ensino Médio Inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRANCO, V.; COELHO, L. M. C. da C.; MARQUES, L. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando à escola faz a diferença. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc.htm. Acesso em: 26 set. 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 06 set. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154/2004. Revoga o Decreto n. 2.208/97 e Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. **A “Educação Profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” e “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.”** (art. 4º, Incisos I, II e III do § 1º do). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/educacao-profissional>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar**. Brasília, DF, [s.n], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Resolve instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 out. 2009b. Seção 1, nº 195, p. 52. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medioinovador/documentos>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medioinovador/documentos>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medioinovador/documentos>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medioinovador/Documentos>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medioinovador/documentos>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL, **lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>. Acesso em 26 de junho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2009, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da**

União. Brasília, 25 ago. 2009, Seção 1. Disponível em:
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: MEC/Secad, 2009d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 09 jul. 2010, Seção 1, p. 10. Brasília, DF, 2010. Disponível em:
http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Coordenação Geral de Gestão Escolar. **Manual PDDE Interativo.** 2014. Disponível em:
<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. O PNE 2014-2024: Metas e Estratégias.** [on-line] Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto 7.083/2010. Dispõe sobre o programa mais educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan. 2010, p. 2. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 set. 2017

BRASIL. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200007&script=sci_a. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. 190p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **PAG – Plano de Atendimento Global**. 2017. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em 11 jan. 2019

BRASIL. **PRC - Projeto de Redesenho Curricular da EEB Walter Holthausen**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BUKOWSKI, C. **Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapeco.

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

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos: método de recolha de e análise de dados**. In: Metodologia da Investigação I, DEFECUL, 2004/2005. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

CARVALHO, S. R. de. **Individualidade para si e a educação escolar:** princípios de uma educação para a emancipação humana. 2016.

Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/879-2751-1-pb.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares

de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun. 2011.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

DIAS, C. M. **O trabalho como princípio educativo:** uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez., n. 45.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

FIGUEIREDO, K. de J. A. At. **Programa ensino médio inovador – PROEMI:** o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no

Brasil – o caso do Distrito Federal. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília (UNB). Brasília, DF, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades 2011. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v32n11/a02n116.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 267-274, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação politécnica**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 274-281, 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 750-757, 2012.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis, [s.n.], 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade:** o programa ensino médio inovador. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

GUIMARÃES, G. T. D. (Org). Fernandes, Idília, [et al]. **Aspectos da teoria do cotidiano:** Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 147 p.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** 5. ed. Tradução de Enric Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1998.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Localização Município de Lauro Müller, 2010** [online] Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de Março de .2017.

JAKIMIU, V. C. de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio:** uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In: Investição Qualitativa em Educação*, v. 2, 2015. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 17 out. 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década Perdida? Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.112, p. 851-873, jul./set.2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jan. 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. O pensamento pedagógico da Região Sul: pesquisando a relação entre trabalho e educação. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v. 17, p. 30-50, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/creditos.html>. Acesso em: 26 ago 2018.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 377 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

MÀRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. Criciúma: Unesc, 2015.

MARTINS, S. A.; SANTOS, F. S dos. **Teoria marxista da educação**: contribuições de Bogdan Suchodolski. *In*: JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 Anos da Revolução Russa. Unioeste, Foz do Iguaçu, 2017.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

MENEZES, E. T. de. **Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)** em Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EDUCABRASIL. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 13 set. 2018.

MOLL, J.(Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, v.1, n.1, p. 98-128, jan./abr. 2017.

MOURA, D. H.; DOMINGOS, L. L. Filho; SILVA, M. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

NOSELLA, P. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Educ. Soc. vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011.

NOSELLA, P. **Ensino médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas/SP: Alínea, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 1, p.77-92, jan./jun. 2008.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação em Saúde Profissional**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro. 2009.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 set.2018

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**, 2001, p. 150.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo**, 2003. Disponível em: www.revista.epsvjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf. Acesso em: 02 out. de 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVINO, F. P.; ROCHA, V. G. Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no programa ensino médio inovador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2019-2042, out./dez.

2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1o grau, 2o grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio - disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações: Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual, para o ano letivo de 2014**. 2013. Disponível em: extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/.../722-caderno-de-orientacoes-2014. Acesso em: 8 jan. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte. **Ensino Médio Inovador**. Florianópolis, [s.l.], 2015.

SANTOS, J. D. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. *Germinar: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Significados, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 2014. [Coleção Polêmicas de nosso tempo].

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Significados, controvérsias e perspectivas. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP Autores Associados, 2017. (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul.set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/05.pdf>. Acesso em: 20 agost. 2018.

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. de L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio**: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

SPIRKINE, A.; YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. São Paulo: Estampa, 1975.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da Educação**. Vol. I, II e III. Lisboa: Estampa, 1976.

THIESEN, J. 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: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100011script. Acesso em: 18 dez. 2018.

TOMAZETTI, E. M.; SCHILICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista Centro de Educação e Letras da UNOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p.9-21, 2006.