



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SIMONE RIBEIRO DA SILVA CRUZ

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): análise a  
partir do conceito de inovação e integração curricular**

BELÉM/PA

2018

MARIA SIMONE RIBEIRO DA SILVA CRUZ

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): análise a  
partir do conceito de inovação e integração curricular**

Texto apresentado à banca de defesa de dissertação de mestrado acadêmico em educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) - Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

BELÉM- PARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

SILVA RIBEIRO, Maria Simone  
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e  
integração curricular / Maria Simone SILVA RIBEIRO. — 2018  
115 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da  
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Prof. Dr. Gilmar Pereira da SILVA

1. Ensino Médio. 2. Programa Ensino Médio Inovador. 3. Inovação. 4. Integração Curricular. I. SILVA,  
Gilmar Pereira da, *orient.* II. Título

---

CDD 373.81072

MARIA SIMONE RIBEIRO DA SILVA CRUZ

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI):** análise a  
partir do conceito de inovação e integração curricular.

APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
Examinadora interna

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Rodrigues Ferreira  
Universidade da Amazônia (UNAMA)  
Examinadora externa

[...] qualquer nação que queira se impor no mundo tem a educação como um de seus pilares fundamentais, mas não apenas na retórica, como acontece no Brasil, em que ela é defendida em todos os *loci* de poder, mas nunca se converteu numa prioridade real, traduzida em escola de qualidade, com professores bem pagos e satisfeitos, com instalações físicas adequadas, dotadas de bibliotecas, de equipamentos eletrônicos, com democratização das relações de poder, dentre outros (SANTOS, 2014).

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus que sirvo e acredito, nele pude descansar nos momentos de aflição e angústia, permitindo-me concluir com êxito o Mestrado em Educação.

Aos meus pais Maria Brasil e José Guerreiro, pela formação ética e espiritualizada que me deram ao longo de minha vida. Seus ensinamentos me fizeram crescer com a convicção de que semear amor e fazer o bem são atitudes inerentes à vida humana.

Ao meu esposo Antonio Elivaldo, pelo seu companheirismo nessa jornada de dois anos. Teu olhar doce, o abraço na hora da angústia e as palavras de incentivo, foram fundamentais para que eu pudesse realizar meu grande sonho. Te amo querido!

Aos meus filhos Carlos Eduardo e Ana Beatriz, razões da minha existência, que mesmo sem compreender por inteiro a razão de meus esforços, souberam suportar minhas ausências.

Aos meus irmãos Sandra, Arnaldo, Silma, Almir, Solange, Salene, Jairo, Adson e Silvinha, amor que não se mede, obrigada pelo vínculo afetivo que temos, de amor sincero e cuidado permanente.

Ao meu orientador Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, pelas orientações e generosidade no trato comigo.

À minha amada professora Dr<sup>a</sup> Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, pelos seus ensinamentos, generosidade e justiça, principalmente, por ter me estendido a mão no momento mais difícil da minha caminhada no Mestrado. A ela minha eterna gratidão e afeto.

Às professoras Luciana Rodrigues e Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, que como membros da banca avaliadora do meu trabalho, presentearam-me com arguições pertinentes e esclarecedoras.

Aos professores e professoras do curso de Mestrado em Políticas Públicas Educacionais pelas interlocuções estabelecidas durante as disciplinas, em especial, à professora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. Como aprendi com ela!

Aos meus amigos Genilda Amaral e Cássio Vale, meus *best friends*, companheiros de luta na minha caminhada. Dois anos de amizade, mas que parecem 20, obrigada pelo companheirismo nesta jornada chamada Mestrado Acadêmico.

À Áurea Peniche, que sempre foi uma grande incentivadora para que eu pudesse realizar meu grande sonho. Suas sugestões me ajudaram a entrar nesse incrível mundo do conhecimento.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa Observe, pelo acolhimento e a possibilidade de construção de novas amizades. Com muita alegria serei a eterna agregada.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a concluir essa pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

## DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, Maria Brasil, que dedicou 27 anos de sua vida a cumprir a difícil, mas gratificante tarefa de atuar como professora da Educação Básica numa escola pública do estado do Pará. Seus exemplos me inspiraram a ser uma profissional motivada e engajada na luta por uma educação de qualidade.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES EM ENSINO SUPERIOR

BID - BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

BM- BANCO MUNDIAL

BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

BIRD - BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

CEB- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CIC- CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CNTE- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

DCNEM - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

EC - EMENDA CONSTITUCIONAL

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FNE – FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GATT - CONVÊNIO GERAL DE TARIFAS E COMÉRCIO

GT – GRUPO DE TRABALHO

IDEB- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LDBEN- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MP- MEDIDA PROVISÓRIA

OAB - ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

OCDE- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

OMs – ORGANISMOS MULTILATERAIS

OMC- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO

PAP- PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

PAPS - PLANOS DE AÇÃO PEDAGÓGICAS

PCNEM - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

PDDE- PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PDE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PDRAE- PLANO DIRETOR DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNEM - PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

PPGED – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PRC – PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR

ProEMI – PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Promed- PROGRAMA DE MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO

ProUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PT- PARTIDO DOS TRABALHADORES

PUC- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SAEB- SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEB - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SEE- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Semtec - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA

SIMEC - SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO, EXECUÇÃO E CONTROLE

STF - SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UNAMA- UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Unesco- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A  
CIÊNCIA E CULTURA

## RESUMO

O estudo em questão traz em seu conteúdo uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a partir do conceito de inovação e integração curricular, propondo-se a responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a natureza e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador apresentado em seus documentos orientadores, especialmente em relação à inovação e à integração curricular? Nesta direção assinalamos como objetivo da investigação analisar a natureza, contexto e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador à luz do conceito de inovação e de integração curricular. Trata-se de uma pesquisa documental, precedida de revisão bibliográfica, baseada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nela lançamos mão, principalmente, dos documentos orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017), o que nos permitiu imprimir uma reflexão atual e referendada a respeito do objeto de estudo. Os resultados da pesquisa apontam que apesar do ProEMI apresentar potencialidades e fragilidades no contexto das políticas públicas educacionais, sua estrutura teórica e metodológica traz importantes contribuições para a construção de um currículo de ensino médio que tem como base a integração curricular, de acordo com as perspectivas educativas dos jovens. No entanto, o estudo dos documentos aponta também que o Programa tem se adaptado às mudanças oriundas da Reforma do Ensino Médio, o que poderá promover alterações importantes nos objetivos e finalidades do programa para as escolas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Inovação. Integração Curricular.

## ABSTRACT

The study in question brings in its content an analysis of the Innovative Higher Education Program (ProEMI) from the concept of innovation and curricular integration, proposing to answer the following research question: What is the nature and purposes of the Innovative Higher Education Program presented in their guidance documents, especially in relation to innovation and curricular integration? In this direction, we aim to analyze the nature, context and objectives of the Innovative Higher Education Program in the light of the concept of innovation and curricular integration. It is a documentary research, preceded by a bibliographical revision, based on the perspective of historical-dialectical materialism. In it, we mainly used the ProEMI guidance documents (2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017), which allowed us to print a current and referended reflection on the object of study. The results of the research indicate that although ProEMI presents potentialities and weaknesses in the context of public educational policies, its theoretical and methodological structure brings important contributions to the construction of a high school curriculum that is based on curricular integration, according to the perspectives of young people. However, the study of the documents also indicates that the Program has adapted to the changes from the High School Reform, which could promote important changes in the objectives and objectives of the program for schools.

**Keywords:** High School. Innovative. High School Program. Innovation. Curricular Integration.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                               | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA REFORMA DO ESTADO E IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b> | <b>29</b>  |
| 1.1 - O contexto da reforma do Estado dos anos de 1990.....                                                           | 29         |
| 1.2 - As políticas educacionais implementadas no ensino médio entre 1996 a 2017. ....                                 | 36         |
| <b>CAPÍTULO 2 - O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....</b>                | <b>67</b>  |
| 2.1 - Marco legal do Programa Ensino Médio Inovador: O que dizem os documentos base. ....                             | 67         |
| 2.2 - A perspectiva de Inovação e de Integração Curricular no contexto do ProEMI. ....                                | 90         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                      | <b>101</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                              | <b>105</b> |

## INTRODUÇÃO

Empreender um estudo sobre o **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**, objeto desta pesquisa, está profundamente relacionado com nossas experiências como Especialista em Educação de uma escola pública de ensino médio do estado do Pará, situada em um bairro periférico, vulnerável à violência de toda ordem, que recebe alunos em sua maioria, trabalhadores e de baixo poder aquisitivo, que padece com uma estrutura física deteriorada<sup>1</sup>, com a ausência de espaços de aprendizagens como biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, com um quadro incompleto de professores e com a falta de recursos mínimos para a manutenção de suas necessidades básicas.

Há mais de 10 anos temos vivenciado o cotidiano dessa escola, onde os alunos estudam em salas quentes e abafadas; saem mais cedo porque o quadro de professores, na maioria das vezes, está incompleto, não tem acesso à pesquisa e a experimentos científicos porque a escola não dispõe de biblioteca, laboratórios de ciências e de informática. Que tipo de educação é dada nessas condições? Seguramente, não se assemelha ao modelo que defendemos, aquela que atribui ao aluno o direito fundamental de estudar em um espaço que favoreça o desenvolvimento de suas funções físicas, cognitivas, sociais, políticas e culturais, que o qualifica para o pleno exercício da vida, do trabalho e da cidadania, a partir de um percurso formativo integral.

Quando vivenciamos uma realidade como essa, compreendemos quão difícil e desafiador é fazer emergir, no interior da escola, ações que corroborem para uma educação de qualidade<sup>2</sup>, quando, para se obter resultados positivos de aprendizagem, a

---

<sup>1</sup> Nas palavras de Saviani (2007), a infraestrutura das escolas e as condições pelas quais são desenvolvidas as atividades pedagógicas, em seu interior, situam-se no campo das atividades meio, extremamente necessárias para o objetivo principal da educação escolar que é a formação integral do indivíduo – atividade fim.

<sup>2</sup> Para Dourado (2009) a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, deve-se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

escola precisa estar plenamente atendida em suas necessidades estruturais, organizativas e pedagógicas, elementos que articulados sustentam, dinamizam e qualificam as práticas educativas.

No entanto, sabemos que uma educação desse nível não se efetiva apenas na vontade e na esperança daqueles que atuam diretamente na escola, ela nasce, principalmente a partir da implementação de políticas educacionais que dêem conta de resolver os graves problemas que nela se apresentam, que não resultam apenas da organização de sua infraestrutura, mas também da organização e finalidades do seu currículo. Por mais que nos esforcemos em promover o diálogo entre os diferentes saberes na escola, ainda verificamos o caráter fragmentado do processo de construção do conhecimento, por mais que consideremos a importância de uma formação que tenha como base o acesso à Ciência, à Tecnologia e à Cultura, precisamos, antes de tudo, dispor das condições materiais e de um novo modelo curricular para sua efetivação. Esses são fatores que associados às condições infraestruturais tem vitimado alunos a uma formação paralisante e sem perspectivas, pois são poucos os que, ao final do terceiro ano migram para o ensino superior.

Frente a esses desafios, assistimos em 2012, à implantação na escola do Programa Ensino Médio Inovador. Na ocasião, sentimo-nos animados com o Programa, pois sua proposta vinha de encontro com boa parte dos problemas da escola, no que diz respeito à precarização de suas instalações físicas e a organização de seu currículo, que pouco se aproximava de um modelo que consideramos como ideal para os alunos. Seria essa a política educacional que finalmente faria com que a escola trilhasse o caminho de uma educação de qualidade? Em fevereiro de 2016, data em que nos ausentamos da unidade de ensino para cursar Mestrado acadêmico em educação na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, a escola já não estava mais inserida no Programa e podemos garantir que nesse período seu processo de implementação foi condicionado, principalmente, por questões alheias à interferência da escola que o caracterizaram como uma política educacional que não deram origem aos resultados esperados pela comunidade escolar.T

É daí que nasce a motivação pessoal para realizar a pesquisa sobre o Programa Ensino Médio Inovador, enquanto profissional da educação, que acredita na educação pública, gratuita e de qualidade, pois passados os processos de implantação, implementação e encerramento do Programa na escola, a mesma voltou a conviver com



o dilema da qualidade: melhorar seus resultados educacionais sem que tenha condições objetivas para isso.

Realidade oriunda da crise histórica e estrutural do ensino médio, que ao longo do tempo tem apresentado profundas fragilidades quanto a sua concepção, estrutura e organização, conferindo-lhe uma crise de identidade, ao executar uma dupla função: de preparar para a continuidade nos estudos e, ao mesmo tempo, para o mercado de trabalho<sup>3</sup>, que para Simões (2011) é resultado de determinadas relações sociais e, em particular, do projeto capitalista de sociedade, que diante de suas crises, reorganiza-se econômica, política, social e culturalmente para superá-las e manter a hegemonia burguesa.

Para efeito de análise do objeto de estudo aqui proposto, tomamos como ponto de partida, a Reforma do Ensino Médio implantada por Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>4</sup> a partir da metade da década de 1990 e a atual Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415<sup>5</sup>, homologada pelo presidente da República Michel Temer no dia 16 de fevereiro de 2017. Como veremos mais adiante, ambas as reformas, com características próprias, ao reconfigurarem o ensino médio em termos de concepção, estrutura e finalidades, deixam claro o atendimento dos interesses do sistema capitalista, na

---

<sup>3</sup> A partir das proposições de Marx (1983) compreendemos mercado de trabalho como processo que destitui o trabalho como parte constituinte e construtora do homem, que o transforma em atividade pela qual o trabalhador não se reconhece, nem se identifica, onde o que interessa é a sua força produtiva para atender as necessidades pragmáticas de sua sobrevivência e do mercado.

<sup>4</sup> De acordo com Souza (2008) a reforma do ensino médio no Brasil na década de 1990 compõe o amplo movimento de reforma educacional verificado não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, sob o influxo da racionalidade neoliberal, ao se considerar que umas das principais causas para a crise da educação se define como uma crise de qualidade, que pela ótica dos organismos internacionais, seria em virtude da atuação equivocada do Estado. Para solucionar essa questão, a proposta seria a redefinição do papel do Estado, tornando-se menos provedor de financiamento e mais indutor da qualidade, sobretudo por meio de processos que estimulassem a competitividade entre as escolas – como a instituição de mecanismos de avaliação como uma prática sistemática – e, ao mesmo tempo, autonomia escolar em relação ao poder público, tanto no que se refere à gestão quanto ao financiamento. Em síntese, a proposta teria a introdução do conceito de flexibilidade e gestão gerencial no âmbito educacional como seus principais eixos. O currículo passa a ser estruturado com base nas competências, materializando propostas de redefinição do ensino médio que atendessem às necessidades do mercado de trabalho.

<sup>5</sup> Quando analisamos a atual reforma do ensino médio, identificamos que uma das principais mudanças é no currículo, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos. Em outras palavras, o ensino médio será dividido em duas partes: 60% de disciplinas comuns a todos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% para que o aluno aprofunde os conhecimentos em um dos itinerários formativos.

formação de indivíduos aptos para atuar no mercado de trabalho, encerrando qualquer possibilidade de construção de uma educação integral<sup>6</sup>.

Nesse ínterim, entre 2003 a agosto de 2016, assistimos a um raro momento na história em que governos de inspiração popular<sup>7</sup> assumem o poder político no Brasil, e que mesmo não rompendo com as políticas neoliberais implementadas por seus antecessores, foram capazes de promover avanços significativos na educação brasileira<sup>8</sup>, como veremos mais adiante na I seção deste trabalho. No ensino médio, em particular, foram elaborados programas e ações<sup>9</sup> na tentativa de superar os graves problemas que há muito tempo tem assombrado essa etapa de escolarização, “tais como as questões a respeito do sentido da escola para os jovens, os embates em torno do currículo, a ausência de professores especialistas, a discussão sobre sua obrigatoriedade” (EC. n.59/2009), as deficiências estruturais dos prédios escolares, a desvalorização dos profissionais da educação, os baixos índices de aprendizagem expressos em avaliações oficiais, dentre outros, elementos que articulados, tem concorrido para acirrar o problema da universalização, permanência e qualidade do ensino médio.

Diante desses problemas, assiste-se a um movimento no contexto das políticas educacionais, de materialização de programas e ações que pudessem corresponder à melhoria da qualidade do ensino médio no país, dentre eles está o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, que de acordo com a Portaria 971 de 09/10/ 2009 do Ministério da Educação (MEC), constitui-se em um Programa do governo federal que visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não

---

<sup>6</sup> Coelho e Hora (2009) entendem educação integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática ela eclode, como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura, as artes; a saúde, os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

<sup>7</sup> Referimo-nos aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a de Dilma Vana Rousseff (2011 a agosto de 2016).

<sup>8</sup> Segundo Riscal (2006) as políticas do governo Lula, em sua maioria, beneficiaram a população, principalmente pelo acesso à cultura e à educação. Apesar de Dilma Rousseff “não possuir a habilidade política de Lula e não ter alcançado as taxas de crescimento esperadas” (BRESEER-PEREIRA, 2014, p.334), procurou seguir o plano de governo para a educação similar ao de seu antecessor, dando continuidade às políticas educacionais para o ensino médio já em curso e elaborando outras, com vistas a promover a universalização e a democratização do ensino médio.

<sup>9</sup> Os programas e ações serão apresentados na I seção deste trabalho.

profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Com esse objetivo, o ProEMI “tem início nas escolas no ano de 2010 em 18 Estados brasileiros. Naquele ano somavam-se 355 instituições” (Silva, 2016, p. 93); expandindo-se em 2011, segundo Balmant e Saldaña (2012) para mais 1.641 escolas, totalizando 1.996 unidades escolares em 24 Estados, mais o Distrito Federal, atingindo aproximadamente 1,7 milhões de alunos do Ensino Médio. No início de 2014, segundo Lorenzoni (2014) eram 5.6 mil escolas participantes e, em 2017, foram 4,5 milhões de alunos assistidos pelo Programa, conforme informação disponibilizada no portal do Ministério da Educação.

A escolha das escolas que participam do Programa é realizada pelas Secretarias de Estado de Educação com base em critérios definidos pelos documentos orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017). Como o ProEMI consiste em um Programa de indução à inovação curricular, sugere que cada escola elabore seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC), “os quais são armazenados na base de dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Orçamento do Ministério da Educação Básica (SIMEC), na Plataforma do PDDE Interativo” (JAKIMIUI, 2014, p.6).

O ProEMI prevê que todas as atividades propostas no PRC devem apoiar-se na participação coletiva de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, levando em consideração as perspectivas e demandas dos alunos, pois segundo Ramos (2011), uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Assim, na perspectiva do ProEMI, a comunidade escolar tem papel determinante na construção do novo currículo para o ensino médio.

Trata-se, portanto, de um Programa que, ao disponibilizar apoio técnico e financeiro, visa o desenvolvimento de metodologias inovadoras nas escolas de ensino médio, por meio de uma proposta de redesenho curricular, ampliando o tempo de permanência dos alunos e a diversidade das práticas pedagógicas, priorizando a integração entre as diversas áreas do conhecimento, “a partir das inter-relações

existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”<sup>10</sup> (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 7).

Ao conferir especificidade e protagonismo a essas dimensões constitutivas da prática social, o ProEMI orienta para uma nova organização do ensino médio, de base unitária, sobre a qual “podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica e na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.8).

A partir dessas proposições, a integração curricular assume caráter de centralidade para o redesenho curricular das escolas, defendida no documento orientador<sup>11</sup> do ProEMI como alternativa para a construção de uma educação integral, rompendo com a formação escolar baseada na fragmentação e hierarquização dos saberes, que ao longo da história tem marcado o currículo do ensino médio.

Desse modo, a integração curricular proposta pelo Programa parte da perspectiva de que

a ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.307).

Dessa forma, a integração curricular funciona como mecanismo de não aceitação do homem fragmentado, considerando-se que a formação do homem cidadão lhe dá

---

<sup>10</sup> De acordo com Ramos (2005) o eixo trabalho, entendido como um princípio educativo pode ser compreendido em seu sentido ontológico e histórico. O sentido ontológico significa que o homem produz sua existência na relação com a natureza e com outros homens, logo também produz conhecimento. No sentido histórico, num sistema capitalista o trabalho se transforma em trabalho assalariado, baseando-se em saberes já construídos, produz novos conhecimentos. Entende-se por ciência o conjunto de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. 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 que a levaram a ser produzida. Cultura é o processo de produção de símbolos, de representação, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/ pelo tecido social.

<sup>11</sup> BRASIL- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e orientações curriculares para a Educação Básica-Coordenação Geral de Ensino Médio: **Ensino Médio Inovador- Documento Orientador**. Brasília, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Este documento já passou por reformulações nos anos de 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017.

condições de exercer seus direitos e construir sua história no contexto das relações sociais, pois decorre de uma “integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Destaca-se também, que a integração curricular proposta no ProEMI, é defendida nos documentos orientadores como pressuposto básico para a inovação curricular das escolas, ao estabelecer que inovar está condicionado à implementação de concepções e práticas diferenciadas de ensino, pelas quais poder-se-á atribuir maior qualidade na aprendizagem dos alunos, tendo como resultado, um percurso formativo que corresponda a uma formação, dinâmica, flexível e autônoma do estudante.

Partindo desta perspectiva, observa-se que o ProEMI propõe à escola repensar sua cultura educativa, inovando na maneira de pensar e fazer o ensino médio, a partir de um currículo que considera o estudante como protagonista de seu processo de formação, que organiza e amplia novos tempos e espaços de aprendizagem e que possibilita a integração curricular com base no diálogo entre as disciplinas e as áreas do conhecimento.

Porém, chamamos a atenção para o contexto de influências e produção de texto das últimas versões do Programa 2016/2017, que segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB)<sup>12</sup> estão alinhadas às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e à Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória- MP 746/2016 e regulamentada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Diante dessa nova configuração do ensino médio, discorremos sobre a possibilidade de estar ameaçada a efetivação da proposta do ProEMI como preconizam seus documentos orientadores, pois não há como se efetivar um currículo que tem como base o entrelaçamento entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com uma Reforma em andamento, que pelas suas bases conceituais, consolida a fragmentação do conhecimento e minimiza o que o aluno deve estudar no ensino médio.

Diante dessas assertivas, o ProEMI tem se constituído em um Programa de grande repercussão no cenário das políticas públicas para o ensino médio, em contínuo processo de ampliação nas escolas brasileiras<sup>13</sup>, fazendo-se necessário esclarecer,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>.

<sup>13</sup> Segundo Ministro da Educação Mendonça Filho o MEC executou em 2017 o orçamento de R\$ 300 milhões, o que permitiu atender 4,5 milhões de alunos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39771:mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>.

principalmente, suas finalidades e propostas para a construção de um novo currículo inovador para as escolas de ensino médio.

Nesse contexto, a proposta da presente pesquisa, cujo **tema** é Programa Ensino Médio Inovador: análise a partir do conceito de inovação e integração curricular, adquire especial relevância por considerarmos que, na atualidade, o ProEMI tem assumido papel de destaque na reestruturação curricular do ensino médio, justamente por trazer para o cotidiano das escolas médias brasileiras, a perspectiva de uma proposta de integração curricular que inova ao ajustar-se a uma concepção de educação em favor da formação integral dos estudantes.

O período em que estivemos na Academia (2016-2017), também estimulou a busca em desvelar o verdadeiro sentido das políticas educacionais voltadas para o ensino médio, posicionando-nos contrário ao projeto de educação amplamente defendido pelo capital, que induz a competitividade e ao individualismo. Uma vez que o Mestrado em Educação na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, nos instiga a conhecer concepções e teorias, que fundamentam uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, enxergamos o trabalho dissertativo como um instrumento de mobilização nesta direção, que associado a outras pesquisas no meio acadêmico que se ocupem da problemática evidenciada, poderá representar uma possibilidade de repensar o sentido das políticas públicas para o ensino médio, em particular, o Programa Ensino Médio Inovador.

Nesse contexto de produção acadêmica, evidencia-se, também, a relevância social deste estudo, pois a transformação da realidade escolar, em particular do ensino médio, precisa se impor como aquela que se preocupa em oferecer uma formação completa, emancipadora e referenciada na transformação da sociedade. Neste sentido, acreditamos que um estudo como este, que se ocupa em analisar uma política educacional para o ensino médio, poderá inferir positivamente para possíveis mudanças no cenário educacional brasileiro.

Deste modo, o tema em foco, ganha significativa relevância no contexto educacional e social, ao analisar e questionar a proposta do Programa Ensino Médio Inovador em sua essência, a partir de seus documentos orientadores, apontando para fragilidades e possibilidades de se introduzir perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio.

Diante do exposto, apontamos para o seguinte **problema de pesquisa**: Qual a natureza e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador apresentado em seus

documentos orientadores, especialmente em relação à inovação e à integração curricular?

Nesta direção, assinalamos como **objetivos**

- ❖ **Geral:** analisar a natureza, contexto e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador à luz do conceito de inovação e de integração curricular.
- ❖ **Específicos:** (1) Identificar por meio de seus documentos orientadores que proposta o Programa Ensino Inovador traz para as escolas de ensino médio (2) Analisar possíveis desdobramentos do Programa Ensino Médio Inovador para as escolas médias brasileiras.

Para responder o problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos lançamos mão dos princípios do materialismo histórico-dialético<sup>14</sup>, concordando com as proposições de Marx (1996) de que a história tem suas bases fincadas no mundo material, pois são os homens os produtores das condições concretas de suas vidas. E que para compreendermos a realidade precisamos mergulhar na essência de seus fenômenos, caminhando além das aparências, capturando suas contradições em suas múltiplas determinações, o que nos permitirá fazer valer o exercício da práxis, “uma unidade de teoria e prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

É nesse sentido que o materialismo histórico dialético se mostra mais adequado a essa pesquisa, à medida que possibilita um olhar crítico sobre o fenômeno educativo que pretendemos analisar, permitindo-nos desvelar sua natureza e finalidades.

Contudo, para atingir tal grau de desvelamento, ocorre a necessidade de utilização de três categorias centrais da dialética marxiana que são a totalidade<sup>15</sup>, a contradição<sup>16</sup> e a mediação<sup>17</sup>, entendidas por Cury (1985) como encaminhamentos da

---

<sup>14</sup> O materialismo histórico-dialético busca explicar os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseado numa interpretação dialética de mundo com o intuito de compreender como se transforma a matéria e como se efetiva a realidade objetiva (TRIVIÑOS, 2011, p. 51).

<sup>15</sup> Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p.35).

<sup>16</sup> A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimentam buscam a superação da

compreensão das relações do homem com o mundo que refletem as prioridades e leis da essência da natureza, do homem e do pensamento. As categorias são expressas através de juízos formulados a partir de situações concretas; são tipos de conceitos e abstrações que auxiliam na análise da realidade social.

Deste modo, ao adentrarmos nas proposições do ProEMI como uma política educacional às trataremos como integrantes de uma totalidade “concreta e articulada que é a sociedade burguesa” (NETTO, 2011, p. 56 ), ou seja, esse fenômeno educativo não está isolado das relações sociais, ao contrário, é oriundo das forças políticas, econômicas e ideológicas da sociedade capitalista, que faz refletir nas práticas educativas desenvolvidas na escola, os interesses das classes que monopolizam a organização da sociedade.

Sendo a categoria da contradição “a interação entre aspectos opostos e origem do movimento e do desenvolvimento” (TRIVINOS, 2011, p. 57), é imperativo dizer que o homem se transforma e é transformado em um processo dinâmico e permanente, assim como a materialidade social onde está inserido, resultando em uma unidade histórica que pode ser decisiva para sua construção enquanto ser social crítico, que controla os mecanismos que dão origem à sua vida material.

Na educação, a contradição circunscreve-se em uma relação dicotômica entre os interesses da sociedade capitalista na formação de um homem que não se reconhece enquanto ser humano e como produtor da sua própria existência, cuja única função necessária é a de oferecer sua força de trabalho<sup>18</sup> como instrumento de sustentação do sistema produtivo e a possibilidade de colocá-lo na condição de sujeito no exercício de práticas sociais transformadas e transformadoras.

---

contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 1985, p. 30).

<sup>17</sup> A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade (CURY, 1985, p. 41).

<sup>18</sup> Segundo Marx (1983) força de trabalho é o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie.



Nessa direção, procuramos desvelar as proposições que envolvem o Programa Ensino Médio Inovador, no sentido de extrair do conceito de inovação e integração curricular, elementos que se contraponham a contestada organização curricular do ensino médio, como constructo teórico-metodológico para uma nova realidade educativa, cujas bases estão fincadas no protagonismo do estudante, na valorização da comunidade escolar na construção de seu projeto educativo, bem como em um itinerário formativo resultado de uma educação de qualidade e transformadora.

Por sua vez, a categoria mediação nos ajuda a compreender que participamos de uma realidade permeada de contradições, que podem agregar diferentes visões sobre a educação, inclusive visões positivas. Isso pode ser evidenciado na formulação de leis e de documentos que dão materialidade às políticas educacionais. O ProEMI, por exemplo, traz para a escola uma contribuição inovadora ao propor em seus documentos orientadores o redesenho de seu currículo a partir da integração entre os diferentes saberes e áreas de conhecimento, numa tentativa de aproximar o que deve ser ensinado à realidade do educando, numa perspectiva de educação integral. Uma concepção que poderá servir de instrumento para trilhar o caminho de uma educação transformadora.

Nesse ínterim, dada a importância de investigar a complexidade dos fenômenos e extrair seus aspectos mais significativos utilizamos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, pois parte do

[...] fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

A pesquisa qualitativa, portanto, permite uma relação intrínseca entre o pesquisador e os fenômenos do objeto pesquisado, pois valoriza a contradição dinâmica do ato observado e a atividade criadora do objeto que observa; permite também, que o pesquisador imprima seus próprios significados aos fenômenos que encontra, resultado de uma análise contextualizada e sustentada na realidade concreta, distanciando-se das falsas impressões.

E ao envolver-se fundamentalmente com objetos da natureza humana e social, contribui para a construção de ideias capazes de intervir positivamente na estrutura e organização da sociedade, pois o

[...] método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2010, p.57).

Deste modo, podemos inferir que a pesquisa qualitativa é capaz de responder a questões bem particulares da vida humana, com um nível de realidade que só pode ser alcançado quando o pesquisador compreende com profundidade o universo onde se situa o fenômeno, extraindo suas mais variadas formas e conteúdos. Para o processo investigativo, é uma alternativa altamente referendada que o aproxima das questões mais inquietantes que pretende desvelar.

Dada a finalidade da abordagem qualitativa, operacionalizamos a investigação do objeto de estudo no campo da pesquisa bibliográfica e documental. Deste modo, iniciamos os estudos “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p.32).

Consideramos que, obras e produções científicas, fundamentam o objeto de estudo quando dispõem de análises críticas sobre a realidade. Em nosso caso, foram fundamentais para que compreendêssemos como o ensino médio se contextualiza na sociedade capitalista, apontando-nos uma direção para analisar e compreender o Programa Ensino Médio Inovador no conjunto das políticas educacionais.

Nessa direção, destacamos como principais referências para a compreensão do objeto desse estudo as proposições teóricas de Marx (1983), Mészáros (2002, 2009), Peroni e Adrião (2005), Muller (2002), Souza (2006), Holfling (2001), Frigotto (1995, 2000, 2005, 2010, 2012 2016), Oliveira (2002), Mota Junior e Maués (2014), Zibas (2005), Beisiegel (2002), Krawczyk (2011, 2013, 2014), Nosella (2011), Cury (1985, 1996, 2002), Ramos (2001, 2005, 2008, 2011, 2016), Ciavatta (2005, 2012), Gentili e Oliveira (2013), Saviani (1980, 2007, 2016), Simões (2011), Araújo (2017), Isleb (2016), Arcoverde (2001, 2003), Cavalieri (2007), Mitrulis (2002), Garcia e Farias

(2005), Veiga (2013), Candau e Moreira (2007), Jakimiu (2014), Lopes (2002, 2004). Notadamente consideramos que os autores utilizados constituem um arcabouço bibliográfico atual e que qualificam a pesquisa em foco.

Utilizamos também o método de pesquisa documental por se constituir em um paradigma qualitativo de investigação científica que

[..] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração de fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

De acordo com essas assertivas, está claro que a pesquisa documental está situada em um universo amplo e de natureza diversa, permitindo ao pesquisador identificar, verificar, apreciar, comparar e analisar os documentos sem perder de vista seu tempo histórico e social, sendo mais adequada a ela o procedimento orientado pela técnica de análise de conteúdo ao tratar-se, segundo Bardin (2016), de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para este estudo, especificamente, utilizamos como principais referências de investigação os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017, procurando compreendê-los em cada tempo histórico, identificando aspectos congruentes e diferentes, sem perder de vista a concepção fundamental que os determinam. Seus achados atuaram, portanto, como grandes propulsores para que se efetivasse uma análise consistente acerca da natureza e finalidades do Programa para as escolas médias brasileiras à luz do conceito de inovação e integração curricular.

Deste modo, a dissertação está estruturada em duas seções. A primeira sob o título **Contexto histórico brasileiro da reforma do Estado e implicações nas políticas educacionais** contextualizamos as reformas educacionais no contexto da

reforma do Estado brasileiro dos anos de 1990, identificando e analisando nesse período as políticas educacionais para essa etapa de escolarização.

Na segunda seção intitulada **O Programa Ensino Médio Inovador no campo das políticas públicas educacionais**, analisamos seus documentos orientadores, com o objetivo de identificar a natureza e finalidades do Programa e em que sentido se situa como uma proposta inovadora para as escolas de ensino médio, a partir do conceito de inovação e integração curricular.

Finalmente, encerramos o trabalho, apresentando os achados da pesquisa, a partir de inferências e proposições acerca do estudo desenvolvido.

## **CAPÍTULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA REFORMA DO ESTADO E IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O ensino médio, como última etapa da Educação Básica, situa-se em um campo nevrálgico da educação brasileira. Apresentando problemas de universalização, acesso e qualidade, é palco de constantes debates de educadores e estudiosos sobre mudanças que atendam às concepções, princípios e demandas da sociedade, bem como de políticas públicas que indiquem novas diretrizes e possibilidades para esse nível de ensino.

A partir da metade da década de 1990, assiste-se no Brasil, a uma profunda reforma no ensino médio, que só pode ser caracterizada, se compreendida no quadro mais amplo da reforma educacional, bem como no bojo da redefinição do Estado brasileiro.

Deste modo, nesta primeira seção será apresentada, ainda que brevemente, a trajetória histórica das políticas públicas para o ensino médio no período de 1996 a 2017, a partir da reforma do Estado brasileiro com início na metade da década de 1990, buscando desvelar as mudanças em sua concepção, estrutura e organização e os interesses a ele subjacente.

### **1.1 - O contexto da reforma do Estado dos anos de 1990.**

Na última década do século XX, ocorreram no Brasil, transformações de ordem econômica, social, política e cultural que correspondem ao movimento de superação da crise estrutural do capitalismo. Referimo-nos a reforma do Estado brasileiro, que estabeleceu uma série de medidas para favorecer o sistema capitalista, de acordo com as determinações do capital.

A história nos mostra que no processo de redefinição de suas bases, o capitalismo renova suas estratégias para a manutenção dos privilégios de uma classe hegemônica. Marx (1983), em suas análises, apresenta o capitalismo como modelo de organização social que sempre reproduzirá a diferença de classes e que o Estado seria originário da necessidade de um grupo, ou classe social<sup>19</sup>, manter seu domínio

---

<sup>19</sup>Cada um dos grandes grupos diferenciados que compõem a sociedade. De modo geral, nessa caracterização privilegiam-se fatores socioeconômicos tais como riqueza, apropriação dos meios de produção, posição no sistema de produção, profissão, nível de consumo e origem dos rendimentos, entre outros. Para Marx, o que caracteriza uma classe social é sua posição no

econômico a partir de um domínio político sobre outro grupo ou classe. Mészáros (2002), por sua vez, afirma que o Estado atua como uma estrutura totalizadora de comando político do capital. Está claro, portanto, que em ambas as definições o Estado será um legítimo representante dos interesses da classe dominante, aprofundando as desigualdades sociais, na perspectiva de manutenção do *status quo*.

Mészáros (2009) ao fazer uma análise crítica da sociedade capitalista e sua relação com o Estado aponta que a atual crise do capitalismo não é mais cíclica<sup>20</sup> e sim estrutural, afirma que nada tem de nova, pelo contrário, é uma crise cumulativa, crônica e permanente, que se reflete, principalmente, no desemprego estrutural.

Desse modo, o Estado em suas diferentes fases, assume diferentes configurações políticas, econômicas e sociais que correspondem aos interesses capitalistas, que de acordo com Peroni e Adrião (2005) historicamente sempre foi chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise”, conforme a teoria neoliberal.

Para Dias (2006), o Estado não é um ente em si, neutro, guardião dos contratos e garantidor das relações estabelecidas, indiferenciadas e válidas para todos. Pelo contrário, garante o direito de alguns sobre os outros. Desse modo, ao atuar como principal interlocutor do capitalismo o Estado passa a tomar medidas que longe de promover a igualdade social, acentua a exclusão das camadas sociais desprovidas de recursos, destituindo-as de oportunidades nos mais variados campos da sociedade, retirando direitos dos trabalhadores e favorecendo o capital com políticas públicas de cunho compensatório e de formação para o mercado de trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1990, de interventor e regulador de todas as atividades nacionais, o Estado passa a ser aquele a garantir os interesses do grande

---

processo de produção, sua relação com o sistema de propriedade. No capitalismo, ele identificou duas classes sociais principais: burguesia (proprietários dos meios de produção) e proletariado (trabalhadores que vivem de salário). Outros autores consideram que, atualmente, a hierarquização social se processa no âmbito das diferenças profissionais. Argumental que a mobilidade social nas modernas sociedades industriais, em decorrência da ampliação de oportunidades, contribuiria para a expansão das camadas médias e para a atenuação dos conflitos de classe, mais próprios do capitalismo passado. Nas pesquisas de mercado, as classes são identificadas pura e simplesmente por estarem dentro de certas faixas (A, B,C,D etc.) construídas a partir dos níveis de renda e de consumo dos indivíduos (SANDRONI, 1999, p. 101).

<sup>20</sup> Para Harvey (2011) as crises cíclicas do capitalismo devem ter o efeito de expandir a capacidade produtiva e de renovar as condições de acumulação adicional. Podemos perceber cada crise como uma mudança no processo de acumulação para um nível novo e superior. De qualquer forma, essas crises periódicas funcionam como um mecanismo de renovação do sistema e de reorganização de sua estrutura.

capital, “como um processo de subordinação consentida” (FRIGOTTO, 2005, p.13), na medida que deixa a critério do mercado definir as políticas econômicas e as condições de oferta dos serviços sociais para a população. Isso se evidencia na ofensiva neoliberal deflagrada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em seus dois mandatos (1995-2002), que sob a orientação dos Organismos Multilaterais (OMs)<sup>21</sup>, consolida um amplo sistema de reformas no aparelho estatal brasileiro.

Essas reformas foram materializadas em um documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) implementado no primeiro mandato de FHC, sendo considerado o marco da reforma gerencial do Estado que delineou os principais elementos da nova organização do Estado brasileiro, buscando adequar a administração pública nacional a um modelo de administração gerencial cujos principais objetivos eram:

[...] melhorar as decisões estratégicas e da burocracia; garantir a propriedade e o contrato, promovendo o bom funcionamento dos mercados; assegurar a autonomia e a capacitação gerencial do administrador público; e assegurar a democracia por meio da prestação de serviços públicos orientados para o cidadão-cliente e controlados pela sociedade (PAES DE PAULA, 2005 p. 475).

Esses objetivos, em termos reais, se consolidaram no acelerado processo de privatizações no Brasil em todos os setores da sociedade, desresponsabilizando o Estado como provedor dos serviços sociais e entregando-os à iniciativa privada, considerada a única capaz de gerenciá-los com eficiência.

No contexto da reforma, destaca-se também as ações dos OMs, oriundas de um sistema de governança mundial, que de acordo com as demandas do capitalismo, tem imposto uma ordem global, no que tange ao planejamento e execução das políticas públicas, transformando o exercício do governo, de acordo com Shiroma e Evangelista (2014), em um imbricamento de interesses, influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Segundo Ianni (2005) é neste horizonte global que se inserem e se movimentam o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Convênio geral de Tarifas e Comércio (GATT) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>22</sup>*Policy networks* são redes que, embora congreguem coletivos em torno de uma mesma questão, por vezes compartilham os mesmos objetivos anunciados, podendo portar interesses

Essas redes de políticas públicas mantêm um grande poder de influência sobre os Estados, interferindo na definição de programas e políticas a serem implementadas nas mais diferentes áreas da sociedade. Políticas que já não estão sendo decididas apenas por governos locais, os quais mantêm relações estreitas com organismos e agências transnacionais que vem orientando as políticas públicas, principalmente, nos países mais pobres do globo.

Diante desse quadro, a hegemonia neoliberal foi concretizada no Brasil a partir da aplicação das reformas orientadas pelos OMs que como representantes dos interesses das nações capitalistas desenvolvidas, mediante os empréstimos feitos ao governo brasileiro formalizaram e orientaram as políticas públicas para o país.

Nesse processo de reestruturação do Estado, a educação foi profundamente afetada, espaço estratégico para a inserção da lógica neoliberal, que, por sua vez, constituiu-se como base de toda a formulação da legislação educacional vigente, referendando as políticas educacionais desenvolvidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Isto porque,

[...] as reformas educacionais dos anos 90 apresentam a mesma racionalidade da reforma do Estado brasileiro. Com o argumento da necessária reforma do Aparelho de Estado para adequar-se à nova realidade mundial, partindo do pressuposto de que há uma crise do modelo burocrático de administração estatal, que esteve em vigor nos últimos 40 anos, assiste-se, na atualidade, ao desenvolvimento de outras formas de organização do serviço público, cujo eixo principal se assenta na flexibilidade administrativa e na descentralização dos serviços de atendimento (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Essas mudanças passaram a ser executadas a partir da interferência de organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que segundo Mota Junior e Maués (2014) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por

---

implícitos distintos. Tais redes são rotas de influência e instauram outro modo de disseminar ideias e agir politicamente. Seus participantes unem-se, por iniciativa própria ou indução – de governos, Organizações Multilaterais (OMs) -, considerando que a ação conjunta pode ampliar o poder dos sujeitos ou grupos envolvidos, melhorando sua capacidade de reivindicação e de luta por meio de *lobbying* ou defesa de determinadas causas (BALL, 2007 apud SHIROMA E EVANGELISTA, 2014).



sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado por uma forte crise no Estado capitalista.

Diante desse cenário, atendendo às novas exigências do capitalismo, a reforma do Estado brasileiro impôs políticas educacionais, concordando com o projeto intervencionista dos OMs de que a qualidade educativa do ensino está relacionada a um novo modelo de administração gerencial, cuja finalidade é introduzir na escola um sistema de formação pautado na aquisição de habilidades e competências para que o estudante possa estar apto a atuar no mercado de trabalho.

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (LIBÂNEO, 2012, p. 44).

Neste sentido, a interferência do Banco Mundial firma-se como a garantia da manutenção dos interesses econômicos vigentes, correspondendo a uma homogeneização da educação, sem levar em consideração os interesses dos sujeitos realmente afetados por essas mudanças.

Portanto, foi no governo de FHC, que se abriram definitivamente as portas para a atuação desses organismos internacionais no Brasil. No que diz respeito à educação, o governo brasileiro passou a seguir as orientações dessas agências, sem qualquer resistência. Essa relação de proximidade e identificação do governo com os organismos internacionais fica evidente quando

Dois ministros de FHC [...] ilustram bem o ir -e -vir de quadros entre os organismos internacionais e o governo brasileiro. Depois de trabalhar no BID, Paulo Renato Souza foi nomeado ministro da educação. E Paulo Paiva, após a saída do Ministério do Trabalho, passou a ocupar uma gerência dessa mesma agência. No segundo escalão e no grupo de assessores de ambos os ministérios, existem várias pessoas com passagem por organismos internacionais. [...] Se esse movimento fosse levado em conta, daria para saber que a atuação das agências internacionais é conhecida por dentro. E mais, que esses

técnicos não são apenas executores, mas têm capacidade propositiva, cujo alcance vale a pena indagar (FRANCO, 2002, p. 105).

A autora aponta que não houve resistência do governo de FHC para a implantação dos projetos para a educação brasileira pelas agências internacionais, ao contrário, essa forma de condução das políticas educacionais estava sendo formulada por técnicos representantes de uma classe específica, de maior poder aquisitivo, e que, portanto, representava a classe hegemônica da sociedade, representada pela burguesia.

Na lógica dos organismos internacionais, a falta de qualidade do ensino brasileiro se dá pela incapacidade gerencial do Estado que

[...] poderia ser resolvido por uma reforma administrativa que implantasse os mecanismos de mercado na gestão dos sistemas públicos de educação, tanto no que se refere à destinação mais eficaz dos recursos, quanto à implantação de mecanismos mais competitivos e meritocráticos que orientam os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que nelas atuam. Recomendam, assim, uma revisão dos princípios administrativos que norteiam desde o âmbito ministerial até a gestão da escola, pressupondo, igualmente, uma Reforma do próprio aparelho do Estado, através de mecanismos de descentralização e autonomia, também bastante recomendáveis pelos organismos internacionais para melhorar a eficiência e promover a produtividade na educação, acompanhados de mecanismos de avaliação que estimulariam a competitividade entre as escolas (SOUZA, 2008, p. 58).

A citação revela que a ênfase da reforma influenciada pelos OMs consiste em estabelecer uma educação regida pela lógica do mercado, cuja finalidade é alcançar maior eficiência na prestação dos serviços, com o mínimo de gastos e com índices elevados de qualidade.<sup>23</sup>

A principal justificativa é que no Brasil existe uma crise de eficiência, eficácia<sup>24</sup> e produtividade, que atinge todo o sistema educacional, sob o julgamento de que acima

---

<sup>23</sup> Os índices de qualidade para os OMs são resultado dos mecanismos de avaliação em larga escala que atestam o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes.

<sup>24</sup> De acordo com o novíssimo Dicionário de Economia (1999), eficácia significa fazer o que necessita ser feito para alcançar determinado objetivo. Este conceito é distinto do de eficiência por se referir ao resultado do trabalho de um empregado. Isto é, se este ou o seu produto é adequado a um fim proposto. Dessa forma, um trabalhador pode produzir um produto adequado, mas se não realizar as tarefas correspondentes com eficiência, o resultado final não será apropriado. O ideal é que o resultado de uma tarefa seja eficaz e que a tarefa seja realizada com eficiência. Em resumo, fazer a coisa certa, de forma certa é a melhor definição de trabalho eficiente e eficaz. Eficiência refere-se a forma de realizar uma tarefa. Se um trabalhador realiza uma tarefa de acordo com as normas e padrões preestabelecidos, ele a estará realizando de forma eficiente. No conceito de eficiência, não se examina se aquilo que foi produzido com

do problema de universalizar o ensino, o problema está localizado na qualidade dos sistemas educativos e em seus modelos de gestão. Sob essa ótica, fica explícito o real objetivo desses organismos internacionais: de ajustar o sistema educacional brasileiro aos mecanismos de mercado, articulando a educação ao setor produtivo, atendendo às demandas do mercado de trabalho.

Deste modo, tomada como ineficiente, improdutiva e ineficaz, a escola pública brasileira passa a sofrer as influências de uma política educacional, cujos mecanismos traduzem uma educação não como um direito social<sup>25</sup>, mas como um serviço<sup>26</sup>, tornando-se um espaço de disputas entre sujeitos interessados em adquirir seu espaço no mercado de trabalho.

Sobre esse aspecto, no âmbito da nova formação humana, o campo educativo perpassa pela lógica da exclusão, que, segundo Gentili (1994), acentua a divisão entre as classes subalternas, treinadas para o mercado de trabalho, e as classes com poder e recursos que continuarão com posição privilegiada na estrutura econômica e social, pois o ponto de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas.

Frigotto (1995) concorda com esse ponto de vista ao afirmar que o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente toma formas e conteúdos diversos quando busca uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente<sup>27</sup>.

Diante do exposto, conclui-se que as rápidas transformações de cunho econômico, social, político e cultural dos anos 90 trouxeram, como consequência, novas formas de organização de acordo com as mudanças oriundas do processo produtivo, exigindo da escola um tipo de qualificação adaptada aos interesses do mercado.

---

eficiência é eficaz, isto é, se o produto ou o resultado do trabalho eficiente está adequado à finalidade proposta.

<sup>25</sup> Segundo Cury (2002) a educação é um direito social público e subjetivo juridicamente protegido e decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, sinalizando para a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

<sup>26</sup> Uma educação cuja formação se dá para atender as necessidades do mercado.

<sup>27</sup> Entendido por Frigotto (1995) como a demanda um novo trabalhador com boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas.

E é em meio a essa gama de intenções propostas para a educação brasileira, que o ensino médio será reorganizado a partir da metade da década de 1990. Aspectos importantes perpassam por esse processo de reestruturação, inclusive o percurso relativo à formação escolar em nível profissional técnico. No entanto, essas questões não serão, aqui tratadas, uma vez que o objetivo é focar no ensino médio regular, com o propósito de analisar o Programa Ensino Médio a partir do conceito de inovação e integração curricular, como resultado de políticas públicas específicas para essa etapa de escolarização.

## **1.2 - As políticas educacionais implementadas no ensino médio entre 1996 a 2017.**

O acesso e permanência à educação média no Brasil sempre foi tema de debates quando o foco das discussões é a universalização e democratização do ensino. Segundo Frigotto (2005) um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela um retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros.

Esse cenário é resultado de um processo de disputas em torno do ensino médio ao longo de sua constituição, por um projeto hegemônico de sociedade, o que explica o fato do ensino secundário ter se constituído por muito tempo como privilégio de uma pequena parte da sociedade. Contudo, foi a partir da década de 1990 que ocorre uma contundente expansão das matrículas nessa etapa de escolarização,

Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, mais de 9 milhões de jovens frequentavam o ensino médio. Esses números indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização (ZIBAS, 2005, p.25).

Apesar do aumento de matrículas, os dados revelam que o acesso dos estudantes ao ensino médio apresenta-se de forma acanhada e incipiente para a demanda brasileira daquele período. Além disso, o acesso descrito não veio acompanhado de uma

organização das estruturas escolares para receber o alunado, tampouco de índices de qualidade educacional, pois

Da mesma forma como já ocorrera no processo de ampliação do atendimento no antigo ensino primário, a expansão da oferta de vagas no antigo ensino ginasial e no ensino de nível médio também envolveu o recurso a soluções de emergência: instalações de escolas em período noturno em prédios de grupos escolares, improvisação de professores, provimento de claros docentes com pessoal não habilitado, falta de funcionários, baixos salários etc. Não foram investidos no ensino os recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades (BEISIEGEL, 2002, p.38).

O que indica que a expansão do atendimento escolar no ensino médio desenvolveu-se mediante a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos. O fato é que,

a expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, a formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros (KRAWCZYK 2011, p 755).

Sendo a escola produzida dentro de determinadas relações sociais, é reflexo dos interesses da sociedade capitalista, que tem materializado políticas educacionais para o ensino médio na perspectiva de contemplar a formação de um novo trabalhador, adaptado às necessidades do mercado. Porém, depois de séculos de exclusão e negação da escola média à maioria dos brasileiros, o caminho da expansão, conforme citado acima, não correspondeu às aspirações por uma escola que atendesse os anseios do alunado. Desta forma, essa realidade, ao enfatizar a notória oposição entre a expansão do atendimento e qualidade da educação, traduz que as

[...] políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também a necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação das políticas de correção de fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são informadas pelas maiores exigências de

credências no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWCZYK, 2011, p.755).

Entre o desejo por mais escolarização da camada popular e a aplicabilidade das políticas de expansão da escola média brasileira, há o interesse do capital em garantir um modelo de homem/trabalhador adaptado ao mercado, normatizado na reforma do ensino médio implementada a partir da década de 1990. De forma geral, o caminho percorrido pelo ensino médio regular, foi o de adaptação ao cenário econômico, como propulsor do desenvolvimento da sociedade brasileira, na medida que sua nova estrutura e organização passaram a responder às novas configurações da sociedade capitalista.

Nesses termos, no que se refere à legislação educacional, as mudanças propostas para o ensino médio ganharam materialidade na elaboração da nova LDB 9394/96, que ao ser

negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha (FRIGOTTO, 2005, p.13).

No texto da nova LDB, no artigo 21, inciso I, a educação básica passa a ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, LDBEN, 1996). Entre outras determinações, a LDB passa a prever também, em seu artigo 4, inciso II, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, LDBEN, 1996).

Para Beisiegel (2002), a inclusão do ensino médio na educação básica consolidava o reconhecimento de tendências já claramente delineadas na situação do atendimento escolar no país, nas últimas décadas. Krawczyk (2011), por sua vez, avalia que a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui.

Deste modo, o ensino médio passa a ter caráter de terminalidade, como última etapa da educação básica, que, para Nosella (2015), deixa de ser preparatório e intermediário, considerando-se que “a palavra “média”, em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermedia”. Conota até pobreza conceitual,

mediocridade, mas, de outro ponto de vista, o termo “médio” pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia.

Assim, a LDB em seu artigo 35, passa a reconhecer o ensino médio como etapa final da educação básica, conferindo-lhe diversos objetivos que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, de modo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nessa época, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população.

Todo esse conjunto de finalidades passou a traduzir “[...] a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Embora tenha havido mudanças importantes apontadas por Beisiegel e Krawczyk, a nova LDB materializa a lógica do mercado internacional e de seus principais interlocutores (OMs) quando reflete, segundo Cury (1996), a perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrão de desempenho.

Acompanhando esse processo de mudanças na educação brasileira, o Ministério da Educação estabeleceu um novo perfil para o currículo do ensino médio, ao elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituída pela Resolução CEB/CNE n. 03 de 26 de junho de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), este como um conjunto de orientações para apoiar o trabalho dos professores.

A partir das DCNEM de 1998, a base nacional dos currículos passou a ser organizada por áreas do conhecimento: “I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, CNE, 1998). Apesar de formuladas, a partir de uma perspectiva de integração dos conhecimentos entre todas as disciplinas e tendo como orientação a proposta dos PCNEM de “um currículo fundamentado em competências básicas, com ênfase na interdisciplinaridade, na capacidade de aprender e no ensino contextualizado” (BRASIL, MEC/SEB, 2000), Lopes (2002) aponta que o que ocorreu foi justamente o contrário, já que os mesmos foram subdivididos em disciplinas.

Para Zibas (2005), embora essas indicações de necessidade de reforma curricular já pudessem ser identificadas há muito tempo, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento das competências, não na transmissão dos conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média.

A estrutura teórica das DCNEM e dos PCNEM ilustrava uma proposta curricular que, aparentemente, atendia a aspiração popular. No entanto, no conjunto de suas proposições, de forma escamoteada, reunia uma série de elementos com significados que expressam principalmente o viés ideológico do mercado, interessado na formação de um novo tipo de homem: o “trabalhador produtivo” ou “personalidade produtiva”<sup>28</sup>

Um bom exemplo disso centra-se na composição de suas bases ideológicas, ancorada na pedagogia das competências, que segundo Frigotto (2005), constitui-se como aparato ideológico justificador das desigualdades. Isso se explica quando as DCNEM passam a fomentar no currículo das escolas “a construção do novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e sócio-afetivos que possibilitem a adaptação dos sujeitos às situações novas de trabalho e não-trabalho” (RAMOS, 2001, p. 127).

Um currículo na perspectiva da pedagogia das competências retira a centralidade dos conhecimentos historicamente construídos, relacionados aos fenômenos políticos, sociais, econômicos, éticos e culturais, como base para a formação humana, ao responsabilizar o aluno pelo seu resultado escolar, na medida que o seu sucesso ou fracasso está relacionado à aquisição de competências e habilidades desenvolvidas no âmbito de um currículo que toma como central a formação de indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Seguindo essa lógica, o governo passa a implementar uma política de Avaliação Externa, também chamada de avaliação em larga escala, cujos preceitos indutores fundamentam-se na “busca pela melhoria da qualidade no ensino, colocando-as como um meio pelo qual se torna possível um planejamento educacional e a verificação da eficácia das políticas públicas para a educação” (BRASIL, 2001, p. 27).

---

<sup>28</sup> Defendida pela UNESCO (2008) ao propor a Reforma da Educação Secundária, que defende ser necessário criar sistemas que sejam mais eficazes em ajudar os jovens a desenvolver seu potencial e ocupar seu lugar na sociedade de maneira produtiva e responsável.



Assim, em 1998, o governo federal criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento para avaliar o desempenho dos alunos no término da Educação Básica. Mas qual o significado do movimento de constituição de avaliações dessa natureza pelo governo federal? Para Silva (2012), os sistemas de avaliação nacional foram instituídos com o objetivo de atender a uma exigência colocada pelos organismos multilaterais de financiamento, com os quais o país estabeleceu parcerias para a viabilização de programas na área educacional. Outro aspecto importante, refere-se “à centralização dos sistemas de avaliação como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos” (MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014, p.1140).

Um aspecto importante nesse processo de novas proposições para o ensino médio, incide no fato de se constituírem em práticas que partem de cima para baixo, pouco debatidas junto à comunidade educacional. Uma prática comum no movimento de formulação e implantação das políticas educacionais no Brasil, como por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador, que foi instituído nas escolas de forma aligeirada, sem debates e discussões dos sujeitos<sup>29</sup> envolvidos no processo de execução da proposta de inovação curricular.

Diante desse quadro profundo de mudanças para a escola média brasileira, o governo de FHC tratou logo em garantir a implementação nas instituições de ensino das novas propostas para o ensino médio. Para essa finalidade, criou em 1997 o PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio) ou Projeto Escola Jovem. Segundo Franco (2002), resultado de acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As principais metas do referido programa eram:

[...] implementar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e Kit tecnológico, para recepção da TV Escola; criar 1,6 milhão de novas vagas; melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das Unidades federadas, redefinir a oferta de ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens (CURY, 2002, p.19).

---

<sup>29</sup> Entende-se como sujeitos a comunidade escolar, que inclui gestores, coordenadores pedagógicos, professores, pessoal de apoio, alunos, pais e membros de organização colegiada da escola.

Outro projeto do mesmo período criado pelo MEC foi o Projeto Alvorada, “destinado a impulsionar a expansão e melhoria do Ensino Médio em 14 estados das regiões Norte e Nordeste do país” (GARCIA, 2013, p. 51)<sup>30</sup>. Seu principal objetivo consistia em reduzir as desigualdades regionais, por meio das melhorias das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. Como critério para participação do Programa, os estados deveriam submeter plano de trabalho ao governo federal para o apoio ao desenvolvimento do ensino médio.

O governo de FHC a partir desses programas ou projetos intensifica na educação brasileira políticas compensatórias e focalizadas que, para Holfling (2001), estão voltadas àqueles que, em função, de sua capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social. São ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, insuficientes para caracterizar uma alteração das relações estabelecidas na sociedade.

É importante destacar também que todos esses programas são oriundos de acordos do governo brasileiro com OMs para a aquisição de empréstimos, o que caracteriza a política educacional de FHC, como uma política articulada e submissa aos interesses do capital estrangeiro.

Deste modo, o que predominou na sociedade brasileira no período de 1996 a 2002, foi a ideia de que a principal finalidade do ensino médio era de preparar o aluno para a vida, mantendo-se o foco em uma formação baseada em competências e habilidades que preparasse o indivíduo para atender as necessidades do mercado de trabalho. Daí a importância dada para a universalização do ensino médio, pois o acesso de todos à escola média reformada para atender às novas necessidades do mercado e da produção, garantiria a homogeneização dos mecanismos de controle em função dos interesses do sistema capitalista.

Após oito anos de mandato presidencial de FHC, o Brasil, a partir de 2003 passa a ser governado por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que apoiado pelas frentes sindicais, movimentos sociais, intelectuais de esquerda e a população mais carente, apresentava ao povo brasileiro uma proposta diferenciada frente às políticas já implementadas pelo antigo governo. Contudo, para os mais radicais, o que se esperava era uma ruptura com o modelo neoliberal como corolário da organização política, econômica e social do Brasil, no entanto, Lula seguiu um caminho de mão-dupla, pois

---

<sup>30</sup> Os Estados beneficiados foram Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.

ao mesmo tempo em que realizava mudanças importantes que atendiam as aspirações da população mais carente, encaminhava reformas de continuidade às propostas neoliberais para o Brasil.

Na perspectiva de implementar um governo que se propôs a levantar a bandeira da luta contra a desigualdade social, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu programa para a educação, cujo slogan era “uma escola do tamanho do Brasil”, se propôs a executar “uma política educacional de qualidade para os excluídos, [...] uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro” (GENTILI e OLIVEIRA, 2013, p. 245). Frente a esse desafio, o governo deu continuidade a alguns programas e ações originários do governo anterior, ao mesmo tempo, em que novos programas e planos foram formulados e executados em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, com o objetivo de tentar sanar os graves problemas referentes ao direito à educação pública de qualidade. No entanto, o que merece nossa atenção e serão aqui descritos e analisados são àqueles vinculados ao ensino médio, o que permitirá maior compreensão das bases que deram origem ao Programa Ensino Médio Inovador, objeto de estudo deste trabalho.

Uma das primeiras medidas do governo relacionada ao ensino médio foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/97 que impedia a integração entre o ensino médio e o ensino profissional. Fruto de um processo polêmico que envolveu várias representações da sociedade civil, empresarial e política durante todo o ano de 2003, o Decreto nº 5.154, aprovado em julho de 2004 pretendia atender aspirações antigas de uma ala educacional mais progressista, que concebiam um ensino médio integrado, comprometido a romper com o dualismo educacional fundamentado na separação entre educação propedêutica e educação para o trabalho. Nessa perspectiva, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, numa perspectiva de educação politécnica, cujo ideário

[...] buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO et al, 2005, p.35).

Sob essas aspirações, foi promulgado o Decreto n. 5.154 de 2004, que segundo Melo e Duarte (2011), readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar ao ensino médio à educação profissional. Para Frigotto et al. (2005), o ensino médio integrado possibilita a elevação da escolaridade dos trabalhadores e permite a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Sob essa lógica, há um reconhecimento dos autores, que a educação profissional é uma necessidade para o alunado brasileiro, cuja finalidade central não é a de atender as demandas do mercado de trabalho, e sim, uma formação integral do indivíduo, que tome o trabalho como princípio educativo<sup>31</sup>.

Apesar desse movimento em favor de um ensino médio integrado, sabe-se que as mudanças não se consolidam apenas por meio de formalizações legais. Segundo Melo e Duarte (2011), a integração e formação geral passam a ficar a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, o que trouxe implicações.

Na prática, as experiências foram limitadas em termos qualitativos e quantitativos. [...] A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e precariedade (MELO e DUARTE, 2011, p. 234).

Essa visão de ensino médio está envolvida em um processo de correlação de forças entre grupos progressistas e conservadores, o que situa os dois primeiros anos do governo Lula, na opinião de Frigotto et al. (2005) como expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. E, é diante desse campo de disputas que vão sendo definidas as políticas para o ensino médio a partir de 2003.

Outro marco importante nesse percurso do governo federal na implementação de políticas voltadas para a democratização do ensino médio, foi a criação da Lei 11.494 de 20 junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Uma lei

---

<sup>31</sup> Na concepção de Frigotto (2005) o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm necessidades de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. O trabalho como princípio educativo, então não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.

importante para a escola média brasileira, pois antes os recursos estavam voltados prioritariamente para o ensino fundamental. Assim, do ponto de vista do financiamento

[...] a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) significa a inusitada criação de uma fonte estável de recursos para a escola média, que tem, historicamente, sobrevivido apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou, como no caso da recente reforma, atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais (ZIBAS, 2005, p.1080).

O Fundeb, ao ampliar sua área de cobertura, significou para o ensino médio a possibilidade de “andar com suas próprias pernas” o que segundo Krawczyk (2014) provavelmente pode ter contribuído para a retomada das matrículas a partir de 2008, tendo chegado a 2011 com 8,4 milhões de alunos matriculados. Para Saviani (2007), se os recursos forem efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém, em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios.

Nesse contexto, o Fundeb no governo Lula representou um avanço para o ensino médio mais no sentido de sanar a dívida histórica de assistência financeira a esse nível de ensino, do que a promover sua qualidade em sentido pleno, constituindo-se como um dentre um conjunto de elementos necessários para a promoção da qualidade da escola média brasileira.

Ainda no contexto das políticas voltadas para o ensino médio foi apresentado ao país, em 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>32</sup>, simultaneamente à Promulgação do Decreto nº 6094 dispondendo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação<sup>33</sup>.

Para Saviani (2007), as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se relacionam com uma ou outra meta do Plano Nacional de Educação

---

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

(PNE), deixando à margem a maioria delas. Destaca seu lado negativo ao indicar que a palavra “plano”, no contexto do PDE, não corresponde ao significado que essa mesma palavra adquire no contexto do PNE, pois o PDE não se configura como um plano de Educação, propriamente dito. É, antes, um programa de ação. No entanto, em seu sentido positivo, informa que a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação brasileira.

No contexto do plano, o ensino médio foi contemplado com uma ação, “Biblioteca na Escola”, com a intenção de colocar nas bibliotecas das escolas obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos. Além disso, o ensino médio manteve-se atrelado ao PDE por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos no final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

A insistência em fazer menção ao PDE neste texto se dá em detrimento da lógica que subjaz sua formulação e execução. Como dito antes, paralelamente à sua instituição foi promulgado o Decreto que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, encabeçado pelos representantes do Movimento Todos Pela Educação, o que demonstra que o plano educacional do governo Lula, apesar de promover melhorias substantivas para a educação brasileira em relação ao governo anterior se encontrava em congruência com os interesses dos grandes grupos empresariais do Brasil, assim descrito:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano,

Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Todos esses grupos empresariais parecem estar interessados em um modelo de escola média, cujos princípios devem seguir os mesmos apresentados pela empresa, descritos na primeira parte deste trabalho. Nesse sentido, quando incorporam a bandeira da qualidade da educação, trazem uma concepção interessada, em uma escola média que seja capaz de formar “personalidades produtivas” adaptadas ao mercado de trabalho.

Emprende-se a essa análise a proposta do IDEB, cuja finalidade é a de que as escolas atinjam resultados, cujos índices de aprendizagem estejam compatíveis com aqueles dos países economicamente desenvolvidos. Assim, a escola média brasileira, assume definitivamente princípios empresariais como competitividade, gestão para resultados, eficácia e eficiência. As escolas concorrem pelo melhor índice, a gestão incorpora princípios da administração empresarial para alcançar as metas propostas. Diante desses componentes, cuja finalidade é atingir a eficiência e eficácia, a escola vai se distanciando das condições democráticas de uma educação igual para todos, na medida em que se impõe um sistema concorrencial entre alunos e escolas.

Esse caminho percorrido pela educação média brasileira é decorrente das exigências dos organismos internacionais que tratam dos interesses do empresariado brasileiro e internacional. Nesse sentido, os programas e projetos desenvolvidos pelo governo, como o ProEMI, por exemplo, dar-se-á em virtude de se buscar além da qualidade de ensino, que a escola atinja os índices de aprendizagem exigidos pelos organismos internacionais.

Em síntese, ao mesmo tempo que o PDE é anunciado pelo governo como conjunto de ações para melhorar a qualidade de ensino, traz em sua formulação uma lógica balizada nos interesses dos grandes grupos empresariais do Brasil.

Mais adiante, frente à necessidade de cumprir toda a proposta do governo incorporada no *slogan* “uma escola do tamanho do Brasil”, com vistas a garantir a democratização do acesso ao ensino médio, é aprovada “a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009” (BRASIL, 2009) que passa a assegurar a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. Para Oliveira e Gentilli (2013) essa foi uma medida importante que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade, assegurando inclusive sua oferta

gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Acrescentam ainda que,

[...] essa expansão da obrigatoriedade escolar tem representado um grande desafio para os estados e municípios do Brasil, pois a ampliação da cobertura se dá nas duas pontas do nível básico de ensino, a educação infantil e o ensino médio, justamente as etapas que mais foram penalizadas nas políticas neoliberais dos anos de 1990, já que o financiamento público estava focalizado no ensino fundamental (OLIVEIRA e GENTILLI, 2013, p. 255).

Pelo exposto, essa é uma medida que tenta sanar uma dívida histórica com o ensino médio, ao tentar superar seu caráter restrito de atendimento. Expandir a obrigatoriedade de ensino ajuda a enfrentar o problema da universalização, equaliza todos os níveis da educação básica como essenciais na formação do aluno e potencializa o ensino médio a direcionar sua proposta pedagógica em função de uma educação de qualidade.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>34</sup> a EC 59/09 amplia significativamente o direito de todos/as os/as cidadãos/ãs à educação pública gratuita, e eleva o país à condição de uma das nações com maior tempo de ensino obrigatório no mundo. Embora o foco da Emenda seja a universalização das matrículas entre a faixa etária de 4 a 17 anos, as pessoas que não tiveram acesso à escola têm o direito assegurado a partir de agora.

Nesse constructo, não se pode negar o avanço que a Emenda Constitucional 59 de 2009 trouxe para a educação básica brasileira, em particular para o ensino médio, reconhecida pela maior representação dos educadores brasileiros (CNTE), o que significa que esse nível de ensino não pode ser desconsiderado, ou jogado para segundo plano, ele é parte constituinte da educação básica brasileira e pela legislação deverá ser atendido em todas suas necessidades.

Ainda em 2009, o governo reorganiza o Exame Nacional do Ensino Médio, que durante mais de 10 anos foi usado exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de seus concluintes, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior, a partir desse ano passa a ter três finalidades específicas: avaliar o ensino médio,

---

<sup>34</sup> Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)



oportunizar o acesso para as universidades públicas/privadas e gerar a certificação de conclusão do ensino médio.

Ao promover a certificação do ensino médio, o ENEM contribuiu para aumentar o índice de alunos concluintes, que por motivos diversos deixaram de frequentar a escola, dos quais pode-se citar a incompatibilidade escola/trabalho, o desânimo em achar que a escola média está distante de suas necessidades práticas e a própria falta de oportunidade de acesso. O novo ENEM intensifica a universalização do acesso ao ensino superior, principalmente das classes mais carentes da sociedade, na medida em que o governo federal condiciona às instituições públicas e privadas a utilização do exame como critério de ingresso. Essa foi uma medida que permitiu aos filhos dos trabalhadores ingressarem em cursos antes considerados elitizados, que somente os filhos das classes com maiores recursos poderiam cursar. O aumento do ingresso de alunos ao ensino superior se constitui em um movimento de inflexão na relação entre ensino médio e ensino superior.

Contudo, Melo e Duarte (2011) chamam a atenção que tais mudanças na política de avaliação do desempenho fizeram com que o ENEM passasse a orientar a organização curricular do ensino médio, retomando a sua função propedêutica. Por sua vez, Lelis e Mesquita (2015) apontam que a divulgação dos resultados do ENEM por escolas levou a criação de um “Ranking”, no qual as escolas públicas obtiveram os piores resultados, evidenciando a fragilidade do processo de expansão do ensino médio e o reforço do dualismo entre as classes sociais.

Outro dado importante que merece destaque refere-se à abertura do governo federal para as universidades privadas. O ENEM acaba por estar envolvido em uma política de mercado do ensino superior, ampliado no governo Lula. Programas como Universidade para Todos (ProUNI), por exemplo, iniciado no governo de FHC, além de oferecer oportunidades de acesso ao ensino superior, possibilitam para as instituições privadas de ensino superior benefícios fiscais em troca de bolsas integrais e parciais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o governo otimiza a oportunidade de ingresso ao ensino superior, incentiva e amplia a política de mercado na educação brasileira.

Para se garantir o direito ao ensino médio de qualidade para todos, o problema não se encerra na garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola, existem questões que vão além e que estão relacionadas com fragilidades estruturais, organizativas e humanas como a luta por um currículo que ofereça aos estudantes uma formação integral e significativa, a desvalorização docente, a falta de estrutura física e

pedagógica das escolas para o desenvolvimento das atividades diárias, o não reconhecimento dos alunos como partes integrantes da escola, enfim, essas são questões que fomentam a necessidade de estabelecer ações com o objetivo de garantir efetivamente o direito a um ensino médio de qualidade.

Nesse contexto, na tentativa de melhorar a qualidade da educação média, ainda em 2009, foi lançado pelo governo federal o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, cujo objetivo é o de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Assim, o ProEMI

[...] integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir à reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 10).

Há de novo, a possibilidade de que as escolas diversifiquem seus currículos, a partir do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, o que teoricamente pressupõe um rompimento com a dualidade presente no ensino médio entre educação geral e educação para o trabalho, ganhando o que Simões (2011) denomina de identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas.

Entende que a base unitária implica articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (SIMÕES, 2011, p. 120).

Desta forma, ao partir do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o referido Programa pretende no âmbito do redesenho curricular das escolas dar ênfase a projetos pedagógicos que promovam a valorização científica, humanística e cultural da

comunidade escolar, no contexto da utilização de novas tecnologias associadas ao desenvolvimento de metodologias integradoras, criativas e emancipadoras.

Após a promulgação da portaria 971 de 09/10/2009, a Secretaria de Educação Básica (SEB) elaborou um documento orientador, com o objetivo precípuo de subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal na formulação de propostas compatíveis com as Diretrizes do Programa.

Dessa forma, as orientações preconizam que cada realidade escolar deverá elaborar seu “Projeto de Redesenho Curricular (PRC), levando em consideração os eixos integrantes, a realidade da comunidade escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.8).

Em 2010, o ProEMI atendeu 355 escolas estaduais brasileiras. De acordo com Krawczyk (2014), uma primeira leitura do governo federal e dos governos estaduais nos leva a pensar que o ProEMI é o arcabouço das inovações de escola de jornada completa nos estados e, portanto, atua como mecanismo indutor. Porém, a autora indica que a dinâmica é um pouco diferente e outros atores, principalmente privados exercem forte pressão para a implantação da jornada completa no ensino médio.

Esses outros atores referem-se aos grupos empresariais do Brasil, que no dizer da autora, há muito tempo têm dado as cartas na educação brasileira, cuja influência está determinada no artigo 4º da portaria n. 971/2009 que trata do ProEMI: “Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Todos Pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007”.

Sobre esse aspecto, a implantação do Ensino Médio Inovador perpassa por uma congruência de interesses. Se por um lado, fundamenta-se em um conjunto de princípios que prioriza uma formação integral dos indivíduos tendo como base o eixo norteador trabalho, ciência, tecnologia e cultura, por outro lado, perpassa sob as influências de um grupo hegemônico de sociedade.

Quando analisamos as políticas voltadas para o ensino médio no governo Lula, percebemos que estamos diante de um programa educacional que, ao promover iniciativas importantes no sentido de resgatar a dívida histórica do Estado com a democratização da educação, manteve-se inerte diante das investidas do capital internacional, permitindo sua influência e participação na formulação das políticas para o ensino médio.

A eleição presidencial de um candidato de esquerda à presidência do Brasil, parecia representar segundo Macedo (2011) uma possibilidade de estabelecimento de uma crítica acirrada as imposições/sugestões do Consenso de Washington<sup>35</sup> e dos organismos internacionais. Porém, não foi isso o que ocorreu, mas uma política de continuidade e comprometimento com os organismos internacionais e a burguesia nacional. Na concepção de Bresser-Pereira (2014), Lula sabia que a política é a arte do compromisso, das concessões mútuas, para alcançar a maioria; mais do que isso, ele sabia que é possível ser eleito sem o apoio da burguesia, mas é impossível governar sem ela.

Essa relação com a burguesia nacional e com os OMs, fez com que o governo Lula não rompesse com a política neoliberal de seu antecessor, incorporando em sua política educacional projetos articulados com as aspirações do capital. No entanto, apesar de seu governo não ter promovido mudanças estruturais na educação, introduziu reformas que ampliaram o acesso da população mais carente ao ensino médio.

A partir de 2011, o Brasil passa a ser governado por Dilma Vana Rousseff, a primeira mulher a se tornar presidente da República Federativa do Brasil. Ao ter como principal cabo eleitoral Luiz Inácio Lula da Silva, deixando a função com 80% de aprovação, o maior índice da história, não seria difícil para sua candidata vencer seus opositores.

Assim, com a promessa de dar continuidade ao projeto de governo implementado pelo seu antecessor, Dilma Rousseff passou a governar o país, com a credibilidade de uma grande massa que acreditava ter sido assistida em boa parte de suas necessidades nos últimos oito anos.

Frente a esse desafio, chama-se a atenção para a análise de algumas medidas voltadas diretamente para o ensino médio, dentre as quais destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a reorganização do Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

---

<sup>35</sup> Em uma reunião realizada em novembro de 1989 na cidade de Washington, representantes de organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, O FMI e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos formalizaram um conjunto de medidas de caráter neoliberal destinadas a promover uma política de ajuste na América latina. Para Gentili (1998) o programa de ajuste incluía disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberação do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração da aplicação do capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais.

Ao analisarmos as políticas educacionais para o ensino médio no governo de FHC, vimos que as DCNEM de 1998 foram elaboradas no contexto da reforma do Estado brasileiro, em conformidade com os interesses dos principais Organismos Multilaterais associados à política neoliberal implantada no Brasil a partir da década de 1990. No entanto, em 2003, teve início uma revisão das DCNEM, duramente criticadas por especialistas<sup>36</sup> no assunto por estarem associadas à uma proposta de um currículo baseado em competências e habilidades, cuja formação do indivíduo se daria em virtude de atender as demandas do mercado de trabalho.

Essas discussões, coordenadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, culminaram no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica, iniciou uma revisão dos PCNEM, culminando nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009, o MEC revisou e atualizou as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, incluindo o ensino médio. Como resultado desse trabalho, em 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, em 30 de janeiro de 2012 entrou em vigor a Resolução n.2 que define as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Diante dessa mudança, o que as novas DCNEM trazem de novo para a organização Curricular do Ensino Médio para o Brasil? Antes é preciso dizer que as novas diretrizes são oriundas de um governo popular, que havia se comprometido em combater a política neoliberal no Brasil. Assim, apesar de haver no governo, uma correlação de forças entre progressistas e conservadores sobre a definição das novas políticas para o ensino médio, houve avanços significativos no texto da lei, sobre as novas definições para a organização curricular das escolas médias do Brasil, pois segundo Ramos (2016) foram discutidas na tentativa de se ir ao encontro de interesses e necessidades de jovens e adultos da classe trabalhadora, tendo o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico como princípio educativo, constituindo-se em

[...] um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho,

---

<sup>36</sup> Gaudêncio Frigotto, Marize Ramos, Maria Ciavatta, Eliza Bartolozzi Ferreira, Sandra Garcia e Vera Corrêa destacam-se dentre os principais estudiosos da educação que criticavam as DCNEM de 1998 em detrimento da elaboração de uma nova proposta curricular ancorada no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

ciência e cultura no currículo do ensino médio (FRIGOTTO e RAMOS, 2016, p. 36).

Parta atingir essas finalidades, as novas DCNEM apontam como seu objetivo central a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como elementos orientadores do ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo.

Sob esses eixos norteadores, as DCNEM perpassam pela ideia de uma estrutura curricular de base unitária, pautada em uma educação integral, cuja dinâmica de ensino deverá ser atrativa, flexível, interdisciplinar e contextualizada.

Nesses termos, observa-se nas novas diretrizes maior preocupação com a formação ampla do indivíduo em detrimento da formação para o mercado como advogava as DCNEM de 1998. Contudo, Ramos (2016) nos alerta que a realidade concreta da escola brasileira ainda está muito distante desses princípios e pouco têm acumulado uma discussão sobre esse tema.

Ao propor a ideia de inovação curricular e integração às novas DCNEM passam a induzir a reformulação de programas do governo federal, dentre os quais, o ProEMI, que a partir de 2012 passa a ser reorganizado a partir de áreas de conhecimento: “I – Linguagens; II- Matemática; III- Ciências da natureza e IV- Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, 2-3), cuja estrutura curricular, como já antecipamos, deverá fundamentar-se na integração curricular, na interdisciplinaridade e contextualização dos saberes, sem negar seu caráter científico.

Nesse período, a reorganização do ProEMI<sup>37</sup> é entendida pelo Governo Federal como um Programa de fortalecimento do ensino médio. Nesse contexto, é instituído em 22 de novembro de 2013 o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)<sup>38</sup> pelo qual o Ministério da Educação-MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação

[...] assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares

---

<sup>37</sup> No governo Dilma, o ProEMI passou por 3 reformulações (2011, 2013 e 2015), ampliando sua área de atuação, passando a atender em 2011, segundo Balmant e Saldaña (2012) 1.641 escolas, totalizando 1.996 unidades escolares em 24 Estados, mais o Distrito Federal, atingindo aproximadamente 1,7 milhões de alunos do ensino médio. No início de 2014, segundo Lorezoni (2014) eram 5.6 mil escolas participantes.

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/portaria1140.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf)

Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2013).

Observe-se que o PNFEM, mediante a adesão das secretarias estaduais e distrital de educação tem como principal objetivo ofertar formação continuada para professores e coordenadores da rede pública de ensino médio em congruência com as novas DCNEM. Em consonância com essas finalidades, o MEC lançou 11 (onze) cadernos de Formação continuada, organizados em duas etapas distintas<sup>39</sup>, cuja intenção é subsidiar as secretarias no processo de formação presencial e à distância de professores e coordenadores.

Quando analisamos seu documento orientador, conclui-se que o PNFEM parte dos mesmos princípios presentes nas DCNEM, quando concebe o ensino médio, a partir de uma base unitária, associando trabalho, ciência, tecnologia e cultura

[...] é fundamental que a formação dos docentes lhe permita atuar no Ensino Médio de modo a materializar esses pressupostos e fundamentos, e para que isso se realize, as políticas atuais de formação, deverão transcender o caráter emergencial e descontínuo, aprofundando a consistência teórica e qualificando a formação do professor para o desenvolvimento de uma prática que atenda as demandas dos estudantes e da sociedade a partir do desenvolvimento de um currículo orientado a partir das DCNEM (Idem).

Paralelo a esse conjunto de políticas para o ensino médio, constava na pauta de discussões entre governo e sociedade civil desde 2010, o novo PNE. Originalmente articulado ao planejamento educacional para o período de 2011 a 2020, obteve aprovação somente em 25 de junho de 2014, Lei 13.005, para o decênio 2014-2024.

Esse atraso de 3 anos para a aprovação do novo PNE, após o encerramento da vigência do Plano anterior, demonstra que o Brasil ficou desassistido de metas e estratégias para a educação nacional por um bom período, o que pode significar a falta de vontade política em institucionalizar um Plano educacional para o país que atendessem os interesses da sociedade brasileira.

---

<sup>39</sup> A primeira etapa constituída de seis cadernos de estudo: I Ensino Médio e Formação Humana Integral, II O jovem como sujeito do Ensino Médio, III O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e desafios da formação humana integral, IV Áreas de conhecimento e integração curricular, V Organização e gestão democrática da escola, VI Avaliação do Ensino Médio. A segunda etapa organizada em 5 cadernos de formação: I Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, II Ciências Humanas, III Ciências da natureza, IV Linguagens e V Matemática.

E no contexto de embates em torno do novo PNE, o ensino médio foi contemplado com a Meta 3 que prevê

Universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

E como principais estratégias para alcançar a meta proposta, destacam-se:

institucionalizar o programa nacional de renovação do Ensino Médio; propor consulta pública acerca de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do Ensino Médio; implementar uma Base Nacional Curricular Comum; garantir a fruição de bens culturais e práticas desportivas; manter e ampliar programas de correção de fluxo; universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no intuito de promovê-lo como avaliação sistêmica; fomentar o aumento de matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional; monitorar o acesso e permanência dos jovens nessa etapa da educação; redimensionar a oferta do Ensino Médio diurno e noturno para atender às especificidades locais e regionais (idem).

Porém, cumpre destacar que não basta ter boas intenções para que um plano dessa grandeza se realize. Há de se congregarem esforços no que tange a investimentos para a efetivação das estratégias propostas e avaliação de resultados no percurso de implementação do PNE. Após mais de 2 (dois) anos de sua aprovação, verificamos que embora tenha havido um movimento de políticas de fomento ao acesso e permanência no ensino médio, essa etapa de escolarização ainda está longe de resolver seus principais problemas, tais como o desinteresse do jovem pela escola, a baixa qualidade de ensino, a falta de infraestruturas das escolas, a falta de professores, dentre outros.

Quando analisamos as políticas educacionais, chegamos à conclusão de que não há como separar política e educação, são elementos dialeticamente imbricados. A educação no Brasil é resultado de forças políticas que atuam em um dado momento histórico e poucas vezes produto das aspirações populares. Porém,

[...] as últimas três décadas, com marcas próprias, perfilaram movimentos, lutas, avanços e recuos na construção democrática do Estado de direito. Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, mesmo sem efetivarem reformas estruturais, facultaram o acesso ao ensino médio e superior a grupos antes excluídos, [...] processo interrompido por um novo Golpe de Estado que reitera o passado com novas determinações, [...] um golpe, portanto, que interrompe o jogo democrático (FRIGOTTO, RAMOS, 2016, p. 31).



Esse recorte histórico é importante para compreendermos as novas condições impostas ao ensino médio brasileiro, a partir de 31 de agosto de 2016, data em que ocorreu no Brasil um golpe deliberado de Estado, cuja finalidade foi o de restituir o poder da classe hegemônica na condução do País, interrompida por quase 14 anos por um partido de orientação popular.

Lula da Silva e Dilma Rousseff, avançaram além do suportável para uma classe dominante de DNA escravista e colonizador e, num momento de crise mundial profunda do sistema capitalista, já que não conseguiram assumir o poder pelo voto popular, o tomaram por meio de um Golpe de Estado (FRIGOTTO, RAMOS, 2016, p. 31).

Os autores referem-se ao “impeachment” de Dilma Rousseff, um golpe que segundo Saviani (2016)<sup>40</sup> se consumaria porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontravam-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o Partido dos Trabalhadores (PT) e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não tiveram pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais.

A esse conjunto agregado de interesses, Saviani denominou de “Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar”. Essa estrutura montada fica explícita quando o presidente da Câmara dos Deputados, réu no Supremo Tribunal Federal (STF) por crime de corrupção, por evasão de divisas e por lavagem de dinheiro, não protela ao aceitar o pedido de “impeachment” protocolado na Câmara por partidos da oposição, na mesma data em que os deputados do PT anunciaram que votariam contra o deputado no Conselho de Ética da Câmara, onde era investigado, por suposta participação no escândalo da Lava Jato<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/312950088/A-Crise-Politica-Atual-Por-Dermeval-Saviani>.

<sup>41</sup> Segundo site da Polícia Federal, constitui-se em uma operação deflagrada no dia 17 de março de 2014, unificando quatro investigações que apuravam a prática de crimes financeiros e desvios de recursos públicos. O nome Lava Jato faz referência a uma rede de lavanderias e um posto de combustíveis de Brasília que era utilizado por umas das organizações criminosas

Segundo *site* de notícias<sup>42</sup> o peemebedebista, que rompeu com o governo Dilma em julho de 2016, prometeu isenção na condução do caso, dizendo que o processo tramitaria na Câmara “sem fazer qualquer juízo de valor do mérito disso e sem qualquer tipo de torcida”. Contudo, o que se sucedeu foi um conjunto bem articulado para dar andamento ao processo de “impeachment”, consolidado no dia 31 de agosto de 2016.

O processo se deu sob o principal argumento de crime de responsabilidade da presidente Dilma na condução das contas públicas, essa que se constituía em uma justificativa frágil, mas fortalecida pelo jogo político da oposição, pelas notícias tendenciosas dos meios de comunicação, corroborando para a execução de um conjunto de ações pautado no interesse do capital, com papéis bem definidos: o Parlamento, em sua maioria, representantes das diferentes frações do capital, decidido em retirar da condução do país o Partido dos Trabalhadores, vota pelo “impeachment”; a mídia, cumpre papel importante, ao usar como pano de fundo os escândalos de corrupção para promover uma comoção social, dando origem a protestos, em sua maioria, financiados por grupos empresariais; e, finalmente, pelas vias jurídicas, o Supremo Tribunal Federal se mostrou incapaz de obstruir um processo que não se constituía em crime de responsabilidade, dando materialidade ao golpe de Estado.

Deflagrado o golpe, Dilma Rousseff foi sucedida por Michel Temer, seu Vice-Presidente, que a partir de então passou a implementar reformas profundas no Estado brasileiro<sup>43</sup> com o objetivo de retirar direitos sociais em benefício do capital, o que repercutiu na educação, evidenciada principalmente, na atual Reforma do Ensino Médio, que em sua gênese, promove um retrocesso na concepção de ensino médio igual para todos.

Para começar seria apropriado dizer que a atual Reforma do Ensino Médio, representa a legitimação da dualidade estrutural do ensino médio, situada em uma escola para os ricos e outra para os pobres. Em que pese essa afirmação, é necessário justificá-la no contexto da Lei 13.415, originária da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que por caminhos antidemocráticos foi aprovada em 16 de fevereiro

---

investigadas inicialmente para movimentar dinheiro ilícito. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato>

<sup>42</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/>

<sup>43</sup> Destaca-se como principais reformas a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos; Reforma da Previdência ainda em andamento via PEC 287/2016; Lei da Terceirização N° 13.429 de 31/03/2017; aprovação da Lei da Reforma Trabalhista, N° 13.467 de 13/07/2017; aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº. 13.415 de 16/02/2017.

de 2017, com algumas pequenas alterações, pelo Congresso Nacional, gerando mudanças significativas para o ensino médio brasileiro.

No *caput* da lei é anunciado a alteração da

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2015; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Uma das principais mudanças aprovadas é na alteração do artigo 36 da LDB 9394/96, quando o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos: I- Linguagens e suas Tecnologias; II- Matemática e suas Tecnologias; III- Ciências da Natureza e suas Tecnologias, IV- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional.

A lei impõe uma flexibilização na escolha dos itinerários formativos, de que sua organização será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e não por escolhas dos alunos, como os veículos de comunicação vêm divulgando em todo Brasil. O que se observa é uma indução de que a maioria da população se encaixe no 5º itinerário, de formação técnica e profissional, sob o argumento de que com essa formação, os filhos dos trabalhadores terão a possibilidade de ocupar um posto no mercado de trabalho, o que corresponde a organização produtiva do capital, embora não havendo garantia de trabalho para todos.

Observa-se também uma contradição presente no inciso 4º do artigo 3º da Lei, quando relacionado à composição do currículo acima descrito:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais (BRASIL, 2017).

Além do texto da Lei fazer uma única vez menção à educação integral, ainda o faz de forma reducionista, não abarcando a totalidade de sua força conceitual. Ocorre, portanto, uma contradição na lei, não podendo haver educação integral, se os alunos não terão acesso a todos os itinerários formativos.

O efeito dessas mudanças, a médio e a longo prazos, poderá ser a ampliação da desigualdade de oportunidades educacionais entre os estudantes, seguido de um processo de segregação social. Provavelmente, os filhos da elite, com melhores condições financeiras, poderão dedicar-se plenamente aos estudos, escolhendo itinerários formativos de formação geral e academicista, porta de entrada para o ensino superior. Por outro lado, há uma real possibilidade dos filhos dos trabalhadores, vítimas do imediatismo que suas condições de vida impõem, optarem por itinerário de educação profissional técnica que os levem a adentrar no mercado de trabalho. Esse modelo de escola dual, legitima um ensino médio para os ricos e outro para os pobres, fortalecendo as desigualdades sociais.

Essa tese se confirma quando, na prática, a Lei determina apenas 1.800 horas obrigatórias com a Base Nacional Comum Curricular,

[...] apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio é flexibilizada, sendo que a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino (ARAÚJO, 2017, p.4).

Em outras palavras, a nova Lei divide o conteúdo do ensino médio em duas partes: 60% de disciplinas comuns a todos, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma área de interesse, entre as opções Língua, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Técnico Profissional.

Torna, ainda, obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio e o estudo da Língua Inglesa, em tempo não definido pela Lei. “Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” também são conteúdos obrigatórios, mas não são definidos como disciplinas, podendo, portanto, seus conteúdos serem “ensinados diluídos em outras disciplinas”, como diz Ribeiro (2017) quando define o “novo Ensino Médio” como líquido (ARAÚJO, 2017, p.5).

Ao privilegiar as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, que serão trabalhadas nos três anos do ensino médio há uma clara intenção de atender as exigências das avaliações internacionais quanto aos resultados do ensino médio. Negligenciar as demais disciplinas, significa negar ao jovem conhecimentos historicamente construídos, fundamentais para o processo de formação crítica do

estudante. Deixar de estudar História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Biologia, Educação Física e Artes consagra uma morte intelectual e científica, sem a qual se fica desarmado para o exercício de uma prática autônoma e transformadora.

Essa nova composição do ensino médio de caráter fragmentado segundo Araújo (2017) impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo a mesma colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas, mas por meio do reconhecimento de saberes e competências, admitindo-se experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar, em cursos oferecidos por Centros ou Programas ocupacionais nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando-se num vale-tudo na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens da classe trabalhadora.

Diante do exposto, destaca-se o “caráter privatista” da nova Lei. Com a nova organização do ensino médio abre-se para a atuação da iniciativa privada por meio da oferta de cursos que, para Araújo (2017) atenderão às exigências no cumprimento do itinerário formativo de educação profissional técnica, abrindo-se brechas na lei para que cursos oferecidos por estes centros (que não têm qualquer regulamentação legal) sejam pagos com recursos do Fundeb, o que deve favorecer a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais diretamente pelo MEC ou por meio das Secretarias Estaduais de Educação.

Com tantas possibilidades, ocorre uma adequação da escola média brasileira aos interesses do capital, ao abrir precedente para fazer desta etapa de escolarização um nicho mercadológico lucrativo para grupos empresariais, acirrando ainda mais a relação público-privada no ensino médio. Outrossim, a venda de cursos para o cumprimento da reforma, ao invés de resolver o problema da qualidade educacional, como diz esperar o atual governo, poderá agravá-lo ainda mais.

Ressalta-se também que

[...] as múltiplas possibilidades de aproveitamento de estudos e experiências para a integralização curricular, sem qualquer outra regulamentação, poderão fazer com que o itinerário da formação técnica e profissional seja concluído sem ter sido cursado. Reduz-se, ainda mais, o que já foi reduzido, levando à possibilidade de se cursar o ensino médio em 1.800 horas, já que o processo seletivo ao ensino superior considerará [somente] as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (FRIGOTTO e RAMOS, 2016, p. 42).

Em outras palavras, minimiza-se o acesso ao conhecimento científico, valendo-se de uma legislação que ataca a educação pública de qualidade.

Outro elemento importante refere-se à “desprofissionalização docente” presente no artigo 6º, inciso IV da nova Lei assim descrito:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 (BRASIL, 2017).

Essa alteração no artigo 61 da LDB, torna desnecessária uma formação em licenciatura para ministrar aulas no itinerário que trata da formação técnica e profissional. Pela proposta, professores poderão ser contratados apenas pelo “notório saber”, correndo-se o risco de pessoas sem formação pedagógica atuarem no ensino médio. Em nota de repúdio, a Associação Nacional de Docentes em Ensino Superior (ANDES)<sup>44</sup> torna público que essa medida desconsidera que Professor/Professora é uma Profissão, que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem formação específica, que inclui domínio do conteúdo e formação pedagógica. Esta medida é uma afronta a toda a política de formação educacional comprometida com o diálogo em sala de aula e que exige formação coerente, completa e metodologicamente rigorosa. Retoma-se, nessa proposta, a ideia de que para ser professor não é necessária formação para tal, desqualificando os/as professores/as de todos os níveis de ensino. .

Dada às circunstâncias, a Reforma do Ensino Médio desmonta a meta 15 presente na Lei nº 13.005/14, do Plano Nacional de Educação e desconstrói décadas de lutas por valorização e profissionalização docente no Brasil, esvaziando a carreira do magistério. Corre-se o risco de muitos profissionais de “notório saber” fazerem da docência no ensino médio apenas um “bico”, uma complementação de renda, o que comprometeria ainda mais a qualidade do ensino nessa etapa de escolarização. Além do mais, com a desobrigatoriedade de disciplinas e com a possibilidade da contratação desses profissionais, pode ocorrer que os sistemas deixem de realizar concursos

---

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>

públicos, colocando em risco o exercício profissional dos que já estão trabalhando e daqueles que pretendem seguir carreira docente.

O conteúdo da Reforma do Ensino Médio também tem como objetivo instituir no âmbito do Ministério da Educação, a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Artigo 13 da Lei nº 13.415/2017). Ao alterar o artigo 24 da LDB, o artigo 1º da Lei, no parágrafo 1º define que a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, o que equivale à ampliação de 8 horas diárias de escola. No entanto, cumpre esclarecer a contradição no que está posta a referida proposta, diante de medidas tomadas pelo próprio governo como a EC 95/2016, aprovada em 13 de dezembro de 2016 pelo Senado Federal, que congela os gastos públicos, principalmente com educação e saúde, por um período de 20 anos.

Para efeito de análise, cumpre destacar a publicação da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, pelo Ministério da Educação, que institui o Programa de Fomento às Escolas em tempo integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Observa-se que, antes mesmo de consolidada a lei da reforma, o governo estabelece de que forma as escolas de ensino médio dos estados e Distrito Federal poderão aderir ao Programa. O artigo 5º da Portaria estabelece que “SEE poderá aderir ao programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado”.

Ainda de acordo com a portaria, há um número limitado de escolas e alunos para serem atendidos no Programa. O Rio Grande do Sul, por exemplo, tem hoje 1.200 escolas de ensino médio, no entanto, selecionará apenas 30 para participar do Programa. O estado do Pará, por sua vez, possui em seu quadro 528 escolas de ensino médio, mas pela portaria atenderá 2.800 alunos em 28 unidades escolares. Para esse tipo de organização, Saviani (2016) chama de uma decisão de efeito demonstração, apenas uma vitrine que não tem impacto no conjunto de desenvolvimento do ensino médio.

Uma escola em tempo integral aumenta o tempo de permanência do aluno na unidade de ensino, o que demanda investimento em infraestrutura (bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática, quadras poliesportivas, dentre outros), aumento de horas trabalhadas dos funcionários para atender os estudantes, dos recursos didáticos e tecnológicos para desenvolver as atividades pedagógicas, da merenda escolar, entre outros. Enfim, esses são apenas alguns exemplos que ilustram como um Programa dessa grandeza exigirá dos estados um alto investimento no financiamento da

educação, dando visibilidade a uma contradição nas ações do governo, pois ao mesmo tempo em que o MEC incentiva os estados na implementação do Programa de escolas em tempo integral, os impede pela EC 95 de investir durante 20 anos em educação, a “mais drástica medida de nossa história contra os direitos universais da classe trabalhadora” (FRIGOTTO e RAMOS, 2016, p. 43).

Para o Fórum Nacional de Educação (FNE)<sup>45</sup> (2016)

a proposta de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no contexto das medidas regressivas de ajuste fiscal e restrição do gasto público em educação, representará, na prática, uma medida para atrair e ludibriar redes e sistemas de educação que, malgrado, serão deixados à própria sorte em curto espaço de tempo.

Contudo, os reais efeitos desse programa para o desenvolvimento do ensino médio só poderão ser vistos depois de sua implementação nos estados. No entanto, os prognósticos não são favoráveis e ações isoladas nas escolas em tempo integral poderão até surtir efeitos positivos, mas não abrangentes, do modo como se deseja: um ensino médio que atenda a todos, cuja qualidade está pautada em uma educação integral em tempo integral<sup>46</sup>.

Do que foi exposto até agora, nos leva a concluir que, na verdade, estamos diante de uma “Contra-Reforma do Ensino Médio” (SAVIANI, 2016; FRIGOTTO, RAMOS 2016) que ataca o conceito de educação básica, de educação pública gratuita e de profissionalização docente. Ela é resultado de uma visão que pretende profissionalizar o ensino médio, em conformidade com os interesses dos OMs (UNESCO, BM, FMI, BID, entre outros) e grupos de empresários representados pelo movimento Compromisso Todos pela Educação, que cada vez mais tem tomado espaço na elaboração de conteúdos e métodos para a educação pública brasileira, desconstruindo avanços conquistados pela LDB nº9394/96 e pelas atuais DCNEM.

Retoma a Pedagogia das Competências como base ideológica do currículo de que é preciso desenvolver no aluno competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho, sem que o sistema econômico vigente dê qualquer garantia para isso,

---

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/fne-divulga-nota-contr-a-mp-do-ensino-medio/>

<sup>46</sup> Segundo Paro (2009) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.



desconstruindo o princípio basilar das atuais DCNEM de uma educação que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva de uma formação omnilateral<sup>47</sup>.

Integra, definitivamente o ensino médio ao sistema de mercantilização da educação, alimentando os ganhos da iniciativa privada às custas da compra do conhecimento precarizado e da desprofissionalização docente.

Fortalece a dualidade educacional, quando cria oportunidades de acesso ao ensino superior para os filhos da classe dominante, enquanto os filhos da classe trabalhadora são induzidos a uma escolha pragmática de ensino.

Esta Contra-Reforma, portanto, se constitui como resultado de um golpe de Estado consumado no Brasil no dia 31 de agosto de 2016, cujo objetivo foi o de restituir aos detentores do capital a condução do país, à custa da retirada de direitos, conquistados ao longo dos anos por meio de prisões, torturas e mortes. Resta-nos agora recomençar se quisermos mudar o curso do ensino médio que ora se apresenta, pois acreditamos como Frigotto e Ramos (2016) que se não se estruturarem forças sociais capazes de rapidamente retomar o Estado de Direito, terá não só a geração presente de jovens, mas as futuras, com suas vidas truncadas e marcadas pela força da violência.

A partir dessas medidas impostas ao ensino médio, o ProEMI é reformulado em 2017, com a prerrogativa de atender as proposições da reforma em curso, que entre outras medidas, modifica a organização dos currículos escolares, de modo a enfatizar a formação dos estudantes por áreas do conhecimento, o que consideramos um retrocesso a proposta de integração curricular defendida pelo Programa, como veremos na segunda seção deste trabalho.

Diante do que vimos até agora, as políticas educacionais para o ensino médio foram sendo estruturadas de acordo com orientações políticas e ideológicas, situadas em diferentes tempos históricos. No governo de FHC, acompanhamos um acelerado processo de implementação de programas e projetos, conectados com as proposições impostas pela reforma do Estado brasileiro, culminando em um currículo estruturado com base nas competências, cuja finalidade foi a de atender as exigências do mercado de trabalho.

---

<sup>47</sup> Segundo Frigotto (2012) omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões e leva em conta as dimensões que constituem a especificidade do ser humano, 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.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, verificamos o empenho em prover programas e ações para o ensino médio, no sentido de universalizar e qualificar essa etapa de escolarização a partir de novas perspectivas curriculares. Decorre dessa proposta, a elaboração do Programa Ensino Médio Inovador, tomando como base o redesenho curricular das escolas a partir de práticas pedagógicas inovadoras.

Com proposta similar à do governo Lula, Dilma Rousseff além de criar novos programas e projetos, dá continuidade àqueles desenvolvidos por seu antecessor. Nesse período o ProEMI amplia seu campo de atuação e passa por novas reformulações, sem perder de vista sua base teórico- metodológica, pautada no eixo “Trabalho, Ciência, tecnologia e Cultura”.

No entanto, antes mesmo de terminar seu mandato, no dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff sofre o “impeachment” por meio de um golpe de Estado, abrindo o caminho para a consolidação da Reforma do Ensino Médio, uma das maiores regressões sofridas nessa etapa de escolarização.

Julgamos necessário ter realizado o percurso das políticas educacionais voltadas para o ensino médio no contexto das transformações políticas da sociedade brasileira, pois nos deu suporte teórico para melhor análise do objeto investigado. Assim sendo, na seção seguinte faremos um estudo pormenorizado dos documentos orientadores do ProEMI, na intenção de captar elementos que o explique à luz dos conceitos de inovação e integração curricular.

## **CAPÍTULO 2- O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Nesta seção é dado um tratamento especial ao Programa Ensino Médio Inovador, objeto deste estudo, situando-o como uma política pública para a educação, ao mesmo tempo em que analisamos seus documentos orientadores do período de 2009 a 2017, com o objetivo de desvelar suas finalidades para as escolas médias brasileiras. Para concluir, imprimimos uma reflexão sobre o caráter inovador do programa e da integração curricular como proposta de mudança para o currículo das unidades de ensino.

### **2.1 - Marco legal do Programa Ensino Médio Inovador: O que dizem os Documentos base.**

O ensino médio é uma etapa da educação básica que há muito tempo tornou-se um desafio para governos e sociedade, historicamente tem sido o nível de educação que menos atenção recebeu do Estado brasileiro, sendo consensual a percepção de que nele persistem problemas relacionados ao acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida.

Diante da necessidade de construção de uma escola média que corresponda a uma educação qualitativa em termos de recursos, conteúdos e métodos, nos últimos anos muitos projetos, ações e programas têm sido desenvolvidos, dentre os quais destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ao situar-se como uma possibilidade, a partir da visão oficial, “de redesenho curricular do Ensino Médio e de melhorias na qualidade de sua oferta” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p. 4).

Dada sua importância, como podemos situar o ProEMI no contexto das políticas públicas, em especial para a educação? Para responder a essa pergunta, antes é necessário definir Política Pública, que na concepção de Muller (2002) em seu conceito máximo, se apresenta como um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico. Por sua vez, Souza (2006) afirma que pode ser entendida como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o

governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

Ambas as definições relacionam ações governamentais, cujos interesses corroboram na elaboração de políticas públicas que traduzem seus propósitos para a sociedade, que podem estar associados ao interesse da maioria da população ou a interesses particulares e ou de pequenos grupos.

Uma política pública reflete a concepção de Estado e de política social do governo que a está implementando. Desde a década de 1990 diferentes governos têm se apresentado no Brasil sob a égide do Estado neoliberal, que em termos concretos, tem transformado políticas públicas para a educação em

[...] ações e estratégias sociais governamentais que incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm poder – e frequentemente, não se propõe a- de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HOLFLING, 2001, p.40).

Isso se explica quando para os neoliberais, as políticas públicas sociais sob a intervenção do Estado se constituem como ameaça ao livre mercado, à livre iniciativa e à concorrência privada, princípios basilares do sistema capitalista, não havendo qualquer defesa à responsabilidade do Estado com o oferecimento de educação pública a todo cidadão. Com isso, criam-se políticas públicas compensatórias e não emancipatórias, programas focalizados e não universalizantes, com o objetivo de atender um tipo de educação pragmática, sem qualquer força de mobilização para alterar as relações de poder existentes na sociedade.

Sempre fomos a favor de políticas educacionais claras, democráticas e bem intencionadas, pois no âmbito das políticas sociais, elas também podem adquirir formas tendenciosas, obscuras e camufladas. Isto se justifica pelo fato de serem formalizadas por representantes do Estado que, ao longo do tempo, tem demonstrado estarem associados a frações elitizadas da sociedade, reservando a elas o monopólio da educação, no que tange a sua concepção e finalidades.

Esse grau de compreensão nos permite um olhar mais atento para as políticas educacionais voltadas diretamente à escola de ensino médio, em um processo contínuo e dialético de análise sobre as bases ideológicas que as sustentam, procurando extrair suas contribuições para a construção de ações positivas no âmbito das práticas educativas.

Souza (2006) compreende que as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisa. Quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Nesse campo conceitual, veremos que o ProEMI está situado em um tempo histórico, adequando-se às concepções dos governos responsáveis por sua implementação, constituindo-se como uma política pública específica para a educação, pois apresenta base legal consistente, proposições conceituais, finalidades e resultados a serem alcançados, cuja materialização no espaço escolar deverá passar pelo processo de elaboração dos projetos, execução, monitoramento e avaliação.

Em estudo sobre os antecedentes históricos do ProEMI, Isleb (2016) aponta três movimentos que antecederam a criação do Programa. O primeiro ocorreu em 2008, quando a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica-DCOCEB/SEB/MEC ao propor avaliação do Ensino Médio Integrado<sup>48</sup> no período de 2002 a 2010, conclui que o mesmo não conseguia atender as especificidades do ensino médio regular, intensificando-se a necessidade de construir uma política específica para essa modalidade de ensino. O resultado dessa avaliação foi a elaboração do documento “ Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional”. Nesse documento havia um modelo pedagógico pensado para o ensino médio, com o objetivo de construir uma identidade com base nos princípios e fundamentos da Escola Unitária<sup>49</sup>, que articulasse e integrasse no e ao currículo, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Contudo, segundo a autora, por razões não apresentadas publicamente a criação de tal política não foi implantada.

Um segundo movimento apresentado por Isleb (2016) foi a criação de um grupo de trabalho (GT) Interministerial para discutir a reestruturação e expansão do ensino

---

<sup>48</sup>O Decreto nº 2.208/97, implementado pelo governo FHC, proibia a formação profissional integrada ao ensino médio e regulamentava formas “fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (RAMOS; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2005, p. 5)” tendo gerado fortes críticas de entidades, organizações e atores do campo educacional. No início do governo Lula, um novo Decreto n. 5.154/04, revogou este último, retomando a possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional técnica, tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura buscando “superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2005, p.106).

<sup>49</sup> Segundo Silva e Colantonio (2008) a escola unitária baseada na proposição gramsciana, toma o trabalho como princípio educativo e como elemento integrador entre a cultura e a ciência. Tal princípio deve orientar o processo educativo no ambiente escolar.

médio no Brasil, cuja finalidade era de elaborar uma nova proposta pedagógica para a esse nível de ensino. As atividades do GT tiveram duração de seis meses, foram iniciadas em dezembro de 2007 e encerradas em julho de 2008. Como resultado do trabalho, foi produzido o documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”- julho de 2008. O documento apresentava uma preocupação com o currículo do ensino médio, com a formação dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente, com a melhoria das escolas estaduais, dentre outros. Outro aspecto defendido pelo documento está voltado para a defesa do conceito de integração, como elemento norteador da proposta para o ensino médio e uma formação baseada em uma proposta curricular unitária. Contudo, mais uma vez a proposta apresentada pelo GT não foi implantada.

O terceiro movimento apresentado por Isleb (2016) deu-se início em fevereiro de 2009, quando o Ministro da Educação Fernando Haddad solicitou à criação de um novo programa para o ensino médio, que deveria ser enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e que teria um prazo de 15 dias para sua elaboração.

Os eventos apresentados pela autora que deram origem a criação do ProEMI apontam para duas direções: a primeira, de que havia desde 2003, um movimento no Ministério da Educação que se propunha a buscar alternativas para a melhoria do ensino médio e que remetiam à proposta de uma educação unitária, em um processo formativo que associasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e que rompesse com a dualidade estrutural dessa etapa de escolarização que separa ensino propedêutico e ensino profissionalizante. O primeiro passo em torno de uma nova proposta para o ensino médio foi dado em junho do mesmo ano, na realização do Seminário Nacional de Ensino Médio, em Brasília, organizado pela SEMTEC, evento no qual, segundo Silva (2016) são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica ao Programa: Trabalho, Ciência e Cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do ensino médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração de um sentido para a última etapa da Educação Básica. A outra direção tomada diz respeito à falta de efetividade na execução das políticas públicas de fomento à melhoria do ensino médio. Pelo exposto, o que nos parece é que o elemento norteador das discussões em torno do desse nível de ensino era a elaboração de uma proposta pedagógica fundamentada em uma escola unitária, no entanto, diante dos aspectos levantados, o ensino médio assentou-se em uma proposta dual, de um lado, um

ensino médio integrado, de outro, o ProEMI, como um ensaio para se efetivar uma proposta de educação integral no ensino médio.

Transcorridos esses eventos, o ProEMI foi instituído em 09 de outubro de 2009 pela Portaria n° 971, constituindo-se de acordo com artigo 1º, em um Programa do Governo Federal para as escolas de ensino médio da rede pública brasileira, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.

De acordo com Krawczyk (2013), seu lançamento pelo governo federal se deu diante da regressão sofrida pela matrícula do ensino médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono. À época, o próprio governo reconhece quão reveladores eram os dados e avaliações oficiais sobre o ensino médio, concordando “que ainda não foi possível garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 6), apontando o ProEMI, como possibilidade de mudança no currículo das escolas médias brasileiras para reverter os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica, “[...]estabelecendo uma nova organização curricular que possa fomentar as bases de uma nova escola média” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 7).

Em junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já havia aprovado pelo Parecer CNE/CB n. 11 a proposta de documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, cuja versão final foi publicada em setembro do mesmo ano. Um dos objetivos do documento era o de informar e orientar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação das propostas e inovação curricular pelas unidades escolares, indicando “os aspectos organizacionais do Programa, [...] instrumentalizando as instituições proponentes na sistematização e na elaboração dos Planos de Ação Pedagógicas” (BRASIL, 2009, MEC/SEB, p. 3).

De acordo com o documento orientador (2009) além da melhoria da qualidade do ensino de nível médio nas escolas estaduais, com o ProEMI, objetiva-se, 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;
- Ofertas de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 5).

Assim, podemos afirmar que,

Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico viabilizando inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolve aspectos que permeiam o contexto escolar. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 5).

Idealizado nesse formato, em 2010, o ProEMI passou a ser implementado em 355 escolas de ensino médio do Brasil, que segundo documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009), deveriam desenvolver seus Planos de Ação Pedagógicas (PAPs) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante uma nova organização curricular.

Na prática, a construção desse novo ensino médio se daria pela introdução de um novo percurso formativo, que inclui:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas, entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político Pedagógico (PPP) 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 (SAEB) e às matrizes de referência do ENEM (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 9-10).

Quando analisamos a ampliação da carga horária mínima de 3.000 horas, verificamos que o Programa postula uma nova reorganização do tempo escolar, ficando a critério das Secretarias de Educação e escolas participantes determinar como esse processo de ampliação seria efetivado. No entanto, o documento orientador não define a



margem de tempo que pode ser utilizado pela escola e não esclarece de que forma essa reorganização curricular pode ser feita.

Parece-nos que o ProEMI se constitui em um processo embrionário de uma escola média de educação integral, em tempo integral, ao oportunizar a escola acrescentar 600 horas em seu currículo, estimulando o desenvolvimento teórico-prático de diferentes processos de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Contudo, essa reorganização curricular impõe alto investimento na estrutura física das escolas, que remonta à (re) construção das unidades de ensino, com espaços de aprendizagens equipados com recursos didático-tecnológicos adequados para o desenvolvimento das ações pedagógicas, e o documento orientador, ao mencionar o tipo de recursos que o Programa receberá, não contempla as reais necessidades das escolas médias brasileiras.

Há também uma clara intenção em reorganizar o currículo de modo a atender as demandas das avaliações em alta escala como SAEB e ENEM. Não se descarta sua necessidade diante da atual organização de acesso ao ensino superior, mas ocorre a preocupação de que as atividades propostas para esse fim se fundamentem apenas em processos de aprendizagem que estimulem a competição, instituindo na escola a corrida por resultados apenas quantitativos.

Estimular à atividade docente de dedicação integral à escola, provavelmente é o desejo da maioria do corpo docente das escolas de ensino médio no Brasil, porém, o documento orientador deixa essa proposição como uma grande lacuna para as escolas, pois a dedicação exclusiva de professores não está relacionada apenas à livre vontade de escolha. Questões estruturais e organizativas impedem esse processo, como por exemplo, a desvalorização docente, que em virtude dos baixos salários leva professores a trabalharem em duas ou três escolas como complementação de renda.

Apesar da ausência no documento orientador (2009) de elementos que fortaleceriam a execução do Programa Ensino Médio Inovador, há que se considerar o caráter de centralidade dada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas médias brasileiras, pois “suas orientações incentivam uma maior autonomia para a escola, que pode pensar e propor, de maneira coletiva e democrática, as suas ações para a realidade local” (BRASIL, MEC/SEB 2009, p. 8), elevando-o não a uma categoria meramente técnica mas como a expressão do que pensa a comunidade escolar sobre um currículo inovador e que elementos considera importantes para sua efetividade nos processos de aprendizagem dos alunos.

Nesses termos, tal versão do ProEMI parece

[...] demonstrar maior abrangência em sua implantação nas unidades escolares, pois além de incentivar as mudanças curriculares, também procura contribuir com outras necessidades da escola, buscando assim, corroborar com ações voltadas ao fortalecimento da gestão estadual e local; com as questões estruturais e com a aquisição e melhorias dos recursos pedagógicos da escola; com o trabalho, a formação e as práticas docentes; com o apoio ao estudante; com a pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude (BRASIL, MEC/SEB, 2009 apud ISLEB, 2016).

Os projetos desenvolvidos pelas unidades de ensino deveriam estar de acordo com os componentes acima citados, de modo a garantir a eficácia no alcance das metas propostas, a partir da informação prévia de indicadores como evasão, aprovação e reprovação. Contudo, desenvolver projetos, nessa ordem, demanda além do esforço da comunidade escolar, de recursos que possam financiá-los, assim, nos termos da Lei, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aparece como órgão financiador do ProEMI, adotando procedimentos para cadastro, análise, indicação orçamentária, acompanhamento da execução financeira e análise das prestações de conta. No entanto, ocorre um ato falho no documento, que é a falta de orientação às escolas de como os recursos do Programa poderiam ser utilizados.

A partir de 2011, o ProEMI sofre algumas alterações constantes em nova publicação de seu documento base, em virtude da posterior publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), devendo contemplar a contextualização, a interdisciplinaridade, a articulação e interação entre os saberes, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades variadas e para a formação de sujeitos autônomos.

Assim, o texto base do ProEMI passa a estabelecer que cada escola deverá elaborar, em substituição ao Plano de Ação Pedagógica (PAP)<sup>50</sup>, seu Projeto de Reestruturação Curricular (PRC),

[...] apresentando ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros, podendo incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2011, p. 13).

---

<sup>50</sup> Não consta no texto do documento orientador qualquer justificativa para a referida alteração.

Outra novidade foi a utilização de macrocampos como elementos integradores para induzir a reestruturação do currículo das escolas, compreendidos, segundo documento base (2009) 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.

Assim, a partir de 2011, o PRC de cada escola passa a ser elaborado por meio de oito macrocampos, sendo dois de caráter obrigatório: Acompanhamento Pedagógico<sup>51</sup> e Iniciação Científica e Pesquisa<sup>52</sup> e seis de caráter eletivo: Cultura Corporal<sup>53</sup>, Cultura e Arte<sup>54</sup>, Comunicação e Uso de Mídias<sup>55</sup>, Cultura Digital<sup>56</sup>, Participação Estudantil<sup>57</sup>, Leitura e Letramento<sup>58</sup>. Para os de caráter eletivo, ficava a critério das escolas propor ou não ações de intervenção pedagógica.

---

<sup>51</sup> Deverá desenvolver atividades articuladas aos componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 14).

<sup>52</sup> Este macrocampo deverá desenvolver atividades que integram teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas (BRASIL, 2009, p. 14).

<sup>53</sup> Este macrocampo deverá desenvolver atividades 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 também a importância de atitudes saudáveis (BRASIL, 2009, p. 15).

<sup>54</sup> Este macrocampo deverá desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, bem como atividades relacionadas à apreciação e análise da produção artística (pintura, dança, música, reciclagem (5 R5) e ecotécnicas, cinema, teatro e contação de história, dentre outras), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, relações sociais, entre outras (BRASIL, 2009, p. 15).

<sup>55</sup> Este macrocampo deverá desenvolver os processos relacionados à educomunicação e as ações deverão orientar e propor vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas (BRASIL, 2009, p. 15).

<sup>56</sup> Este macrocampo deverá criar condições e espaços necessários para que o jovem tenha acesso às ferramentas, aos instrumentos e às informações que possibilitem compreender a amplitude da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação (BRASIL, 2009, p. 15).

<sup>57</sup> Este macrocampo deverá desenvolver ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão possibilitar o desenvolvimento de metodologias e oportunidades que ampliem as condições de participação e assegurem a pluralidade de manifestação da juventude (BRASIL, 2009, p. 15).

<sup>58</sup> Este macrocampo deverá criar alternativas de leitura e produção de textos, explorando diversos gêneros que possibilitem ao estudante utilizar, desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas (BRASIL, 2009, p. 15).

No campo teórico-prático, o que se espera é que os macrocampos atuem como elementos propulsores da integração entre as disciplinas e dos sujeitos envolvidos no processo, devendo resultar em um currículo inovador, dinâmico, flexível e emancipador tomando como base a história cultural dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, em um processo contínuo de (re) significação das práticas educativas no contexto escolar.

Outro elemento que aparece no contexto da nova organização do ProEMI é o Professor (a) Articulador (a), que “deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores e deverá ser lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais e pertencer ao quadro permanente” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 12). Na prática, o (a) professor (a) articulador (a) é o responsável em conduzir o planejamento do PRC, sistematizando, articulando, coordenando e acompanhando os projetos de inovação curricular, “em consonância com o documento base do Ensino Médio Inovador e do Projeto Político Pedagógico da escola” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 12).

O documento base (2011) passa a indicar, de forma mais detalhada, os valores que cada escola passará a receber de acordo com o número de alunos atendidos pelo Programa. Os valores dos repasses são divididos em custeio e capital e, diferente do documento anterior, há melhor orientação para os itens que poderão ser financiáveis e que deverão constar no PRC de cada unidade de ensino.

Essa mudança na organização do financiamento do Programa é justificada na Resolução nº 63 de 16 de novembro de 2011, ao informar que os PRCs deverão contemplar ações, com a indicação das correspondentes previsões de despesas, bem como informações pertinentes aos macrocampos acima citados, ou seja, em seu PRC a escola deverá identificar os projetos relacionados aos macrocampos obrigatórios e aos eletivos.

Sobre a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, manteve-se 2.400 horas obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa. A novidade é que a nova versão do Programa aponta com mais clareza, quais escolas serão beneficiadas e quais as opções de carga horária, 5 horas diárias para escolas com oferta de ensino médio diurno e noturno e sete horas diárias para escolas com jornada escolar em tempo integral. No entanto, fica ausente do documento de forma mais detalhada como essa ampliação do tempo escolar pode ser realizada na escola, pois estender o tempo dos alunos nas escolas, não melhora por si só a qualidade do ensino e não garante o desenvolvimento integral dos estudantes. Existem outras grandes questões para

qualificar a educação, como a melhoria dos espaços escolares, o compromisso de todos os envolvidos na execução das atividades, e, principalmente, a atuação do governo no cumprimento de suas responsabilidades junto ao Programa.

No que se refere ao documento orientador de 2013, traz como principal fonte de informação para sua elaboração o Censo 2011, apontando que, apesar dos últimos anos ter havido

[...] maior democratização no acesso ao sistema escolar, dois aspectos se apresentam como objeto de preocupação para os sistemas de ensino e constituem um desafio a ser vencido: o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 04).

Diante desses desafios, segundo o documento orientador (2013), o ProEMI aparece como uma política pública consistente para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos.

Diferentemente do documento anterior, que determinava um ano para implementar o Programa nas escolas, a nova versão (2013) deixa claro que o apoio técnico-financeiro será destinado por quatro anos para que as escolas de cada estado realizem seu redesenho curricular, prevendo que nos três primeiros anos a escola promoverá a discussão e a elaboração gradativa de um novo currículo e o quarto ano será destinado à sua consolidação.

Outra mudança que chama a atenção na nova versão do documento é a do termo Projeto de Reestruturação Curricular para Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que, segundo Jakimiu (2014) pode ser analisada a partir de dois pontos de vista: etimológico e pedagógico<sup>59</sup>. Contudo, o que parece é que o governo tem procurado aprimorar o Programa para que esteja realmente conectado com objetivo de promover o novo, a

---

<sup>59</sup> [...] do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc, enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em “começar de novo”. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI. “Começar de novo”, portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino. [...] do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja à normativa prescrita registrada no papel, enquanto que o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar (JAKIMIU, 2014, p.88).

partir do que as escolas compreendem como necessário para que o currículo do ensino médio possa promover o diálogo entre todas as disciplinas, a partir das vivências do jovem e de suas necessidades formativas.

Partindo desse pressuposto, nota-se também a proposta de aprofundar a concepção de Integração Curricular<sup>60</sup>, que passa a ser um macrocampo obrigatório em substituição ao de Acompanhamento Pedagógico, havendo a possibilidade da unidade de ensino escolher mais três macrocampos como obrigatórios para a elaboração do seu PRC, deixando os demais como eletivos, de acordo com as seguintes propostas: Leitura e Letramento, Iniciação Científica e Pesquisa, Línguas Estrangeiras<sup>61</sup>, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias e Participação Estudantil.

O caráter de centralidade ao macrocampo Integração Curricular corresponde aos anseios por uma nova organização curricular do ensino médio, já defendida pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em termos práticos, as ações do PRC da escola serão definidas de acordo com os macrocampos obrigatórios e eletivos tendo como eixo norteador trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, condicionando ao ensino médio oferecer ao estudante o acesso a diferentes saberes numa perspectiva igualitária e emancipatória.

Para Ramos (2005), em uma proposta de integração, os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Partindo desta perspectiva, no contexto formativo ofertado pelo ProEMI, os processos de ensino-aprendizagem devem oferecer ao estudante apreender os conhecimentos em uma realidade concreta, capacitando-o a explicar e compreender o mundo em suas contradições e complexidades.

Outra novidade que aparece no novo documento do Programa diz respeito ao acompanhamento e avaliação das ações do PRC. Nas versões 2009 e 2011, esses procedimentos eram realizados pela Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, por meio do Sistema Integrado de

---

<sup>60</sup> Nesse macrocampo a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento/disciplinas, os tempos, os espaços e os sujeitos com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio (BRASIL, 2013, p.16).

<sup>61</sup> Macrocampo incluído no documento orientador 2013, cujas ações deverão desenvolver estudo de língua adicional/estrangeira em suas multimodalidades, contemplando as habilidades de compreensão oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação/construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de textos por meio de atividades diversificadas (BRASIL, 2013, p.17).

Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), a partir de 2013 a própria escola passou a acompanhar as ações em desenvolvimento, “avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, dentre outros” (BRASIL, MEC/SEB 2013, p. 22).

Apesar dessa medida parecer tardia se constituiu em grande avanço no conjunto organizacional do Programa, ao permitir que as escolas passassem a acompanhar e analisar de forma mais criteriosa as atividades em curso.

Em 2014, é apresentada às escolas uma nova versão do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, agora articulado às novas políticas educacionais como o PNE e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Logo na apresentação, o documento faz referência ao compromisso do Programa com o cumprimento da Meta 3 do PNE, que ao propor a universalização do Ensino Médio até o ano de 2020 para os jovens entre 15 e 17 anos, passa a se constituir em

[...] um grande desafio no âmbito das políticas de educação e, para atendê-la, o Ministério da Educação vem desenvolvendo ações conjuntas com Estado e Distrito Federal para a criação das condições necessárias à melhoria da qualidade dessa etapa da Educação básica, propondo assim, o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada dos professores (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.3).

A partir da exigência no cumprimento da Meta 3 do PNE, aumenta a expectativa com a execução do ProEMI nas escolas a respeito de resultados positivos em termos de qualidade educacional. Em uma ação planejada, o Programa passa a articular-se com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, quando “Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos docentes de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p. 3).

Além de contribuir para o aperfeiçoamento de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, o Pacto estabelece como um dos objetivos prioritários, “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com a DCNEM” (Portaria nº 1.140 de 22/2013), coadunando-se com as proposições do ProEMI, que desde 2013 já vem estabelecendo as DCNEM como base para a elaboração dos Projetos de Redesenho Curricular.

Essas ações estão articuladas em função do que consideramos como um dos elementos fundamentais para que o Programa Ensino Médio Inovador seja desenvolvido nas escolas de modo a atender os resultados esperados: a formação docente, que se constitui hoje, como um dos pilares para a qualidade de ensino, pois implica em aprimorar a formação inicial e a formação continuada dos professores.

E não será possível executar um currículo inovador com práticas pedagógicas diferenciadas, se o professor, como um de seus principais interlocutores, desconhece seus princípios, finalidades, conteúdos e métodos. No entanto, é preciso chamar atenção que a formação docente está situada em um campo muito mais amplo, o da valorização da carreira, no qual também estão inseridos piso salarial digno e condições adequadas de trabalho, não contemplados pelo Pacto e pelo ProEMI, o que exigirá dos governos federal e estaduais maiores investimentos na educação média brasileira.

Na versão 2014, ocorre também o acréscimo de três condições básicas para a implantação do Projeto de Redesenho Curricular na escola,

- 1-Foco em ações elaboradas a partir das áreas do conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras nas avaliações do ENEM
- 2- Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- 3- Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.5-6).

Tais condições deixam explícita a intencionalidade em reorganizar o currículo a partir do que é proposto pelas DCNEM, numa perspectiva de atender as avaliações em larga escala como o ENEM, a partir de conhecimentos articulados à vida dos estudantes, em suas múltiplas origens e variedades culturais. Particularmente, a segunda é resultado da nova proposta de adesão ao Programa, podendo participar “todas as escolas que fazem parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital, incluindo as escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.15).

De acordo com essa alteração, essas novas especificidades étnicas e culturais dos estudantes do ensino médio devem ser consideradas e valorizadas pela escola no momento da elaboração do seu PRC, oferecendo a todos o acesso à cultura, ciência e tecnologia, a partir de seus contextos e realidades.



Em termos formais, a nova versão do documento aparece bem mais sintética, deixando de lado dados estatísticos sobre o ensino médio e o aprofundamento em explicações conceituais sobre currículo, bastante explorado nas versões anteriores. Novamente, faz uma alteração na organização dos macrocampos, indicando que “a escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois a sua escolha, totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.6).

Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica voltam a ser macrocampos obrigatórios, agora acompanhados de Leitura e Letramento. Essas mudanças parecem priorizar com mais clareza as proposições das DCNEM, que privilegiam as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Retirar a Integração Curricular como componente obrigatório parece não minimizar na nova versão do documento o seu entendimento para a elaboração do PRC, já que todos os macrocampos como campo de ação pedagógico-curricular desenvolvem “atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e dos saberes, dos tempos e dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.8).

Em termos organizacionais, essas são as principais novidades da nova versão do Programa Ensino Médio Inovador, mas assim como nos documentos anteriores mantém caráter de centralidade em proposições pedagógicas, como consolidação de novos tempos e espaços, a ampliação do tempo da jornada escolares e planejamento de práticas curriculares inovadoras em uma clara intenção de promover a educação integral. No entanto, chamamos a atenção para a permanência do macrocampo Participação Estudantil, pois apesar de referendar inúmeras possibilidades de participação dos estudantes nas atividades da escola, não o coloca como protagonista do processo, fato que será corrigido no documento posterior, quando o legislador passa a considerar Protagonismo Juvenil como macrocampo, enfatizando com mais veemência o fortalecimento da autonomia dos jovens da escola média.

Sobre esses aspectos vale a pena fazer algumas considerações. Segundo Ferreira e Arcoverde (2001) o tempo escolar é resultante de uma construção histórica, é organizativo, é institucional e traz as marcas da cultura. Dito de outro modo, já temos consolidado no ensino médio regular “tempos escolares que se aperfeiçoaram conforme as transformações da sociedade como tempo sequencial e ordenado, organizado por disciplinas, num período determinado de horas/diárias” (ISLEB, 2016, p. 4). Faz

sentido, portanto, propor novas possibilidades para desenvolver novas práticas pedagógicas, que se diferenciem de práticas convencionais, hierárquicas e fragmentadas, que, de certo modo, podem contribuir para o afastamento dos alunos dos bancos da escola.

Sobre a ampliação do tempo da jornada escolar, Cavaliere (2007) ressalta que essa ampliação pode ser compreendida como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares e como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Essas afirmações fortalecem a concepção de quem acredita de que o aumento do tempo na escola, melhora a aprendizagem dos educandos. No entanto, Arcoverde (2003) observa que a ampliação do tempo, a extensão da jornada escolar ou a maior quantidade de horas de permanência do aluno na escola não é condutor direto para a melhoria da qualidade. Não é a intensidade do tempo de ensino que garante a aprendizagem, mas a efetiva qualidade do trabalho pedagógico.

A esse respeito, o ProEMI em seus aspectos organizativos e teórico-metodológicos pretende manter uma relação positiva entre a ampliação da carga horária e o rendimento dos alunos, investindo na manutenção dos espaços escolares, na aquisição de recursos tecnológicos, no fomento da concepção de que a cultura juvenil é elemento importante na construção de um novo currículo, e na construção de novos paradigmas curriculares, com práticas inovadoras definidas a partir das necessidades formativas dos estudantes, tendo como eixo norteador o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Com o planejamento de práticas inovadoras curriculares, de acordo com o que é proposto pelo ProEMI, decorre a possibilidade de romper com os paradigmas curriculares fragmentados e dissociados da vida dos alunos, promovendo maior diálogo entre as disciplinas e favorecendo o uso de metodologias diferenciadas, o que poderá se constituir em melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Mas o que está em jogo para o sucesso do Programa nas escolas, não é a sua estrutura teórico-metodológica e sim fatores que podem colocar em risco a positividade nos resultados esperados, dentre os quais o grau de compromisso e envolvimento da equipe escolar na elaboração e execução das atividades e o que consideramos o mais importante, o cumprimento pelo governo federal e estadual do que foi proposto às escolas para a elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino médio, o que

inclui aporte financeiro para a execução do Programa; orientação, acompanhamento e avaliação das atividades propostas e fidelidade na construção de uma proposta curricular assentada no eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura, numa perspectiva de construção de uma escola igual para todos, cujo percurso formativo privilegia uma educação integral.

Em que pese a relevância dessa proposta para as escolas de ensino médio no Brasil, o Programa sofreu novas alterações a partir de 2016 em virtude da Medida Provisória- MP nº 746/16, sancionando a Reforma do Ensino Médio, sofrendo poucas alterações ao longo dos debates nas casas legislativas até a aprovação pelo presidente da República do texto final, Lei nº13.415 em 16 fevereiro de 2017.

De acordo com a nova proposta para o ensino médio, amplamente debatida na primeira parte deste trabalho, mudanças consubstanciais ocorrerão na estrutura e organização curricular desta etapa de escolarização, o que nos faz questionar sobre o futuro do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas brasileiras.

A esse respeito, quando analisamos a nova organização do Programa, observamos que está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à então Reforma do Ensino Médio em vigor, com algumas alterações, nos termos de adesão e de organização da Proposta Curricular das escolas.

Dois documentos orientadores foram disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica, o primeiro tratando mais especificamente da adesão ao Programa e outro com tratamento especial à Elaboração das Propostas Curriculares pelas escolas participantes, com orientações para o ano de 2017.

Sobre a adesão ao Programa, segundo documento orientador 2016 (BRASIL, MEC/SEB, 2016) dar-se-ia em duas etapas: 1- Adesão das secretarias estaduais e distrital de educação pelo módulo PAR do SIMEC, com a indicação das escolas vinculadas que estarão habilitadas a aderirem na segunda etapa e 2- Adesão das escolas selecionadas pelas Secretarias que deverão elaborar o Plano de Atendimento da Escola no sistema PDDE interativo, consistindo esse procedimento na adesão da escola ao Programa.

Para efeito de seleção na 1ª etapa, as escolas estarão divididas em 3 grupos, sendo obrigatória a indicação de, pelo menos, uma escola nos grupos 1 e 2:

- Grupo 1- escolas que receberam recursos do Programa em 2014;

- Grupo 2- escolas que apresentem Índice Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que não se enquadrem no critério do grupo 1;
- Grupo 3- demais escolas de Ensino Médio que poderão aderir ao Programa (BRASIL, MEC/SEB, 2016, p. 5).

Pela primeira vez o documento toma como critério de adesão ao Programa o baixo ou muito baixo índice socioeconômico das escolas, o que pressupõe o atendimento a estudantes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, com condições mínimas de acesso à educação, saúde, habitação, segurança e saneamento básico.

Essa realidade marcada por desigualdades socioeconômicas, têm resultado também em uma forma específica de desigualdade: aquela que limita o acesso aos bens culturais existentes, que tem se diversificado, principalmente pelo avanço científico e, sobretudo, pela abrangência das redes de informação. Sobre essa limitação aos bens culturais, Kramer (1998) esclarece que o acesso da população brasileira a grande parte das produções culturais- sejam elas peças teatrais, shows ou apresentações musicais, espetáculos ou mostras de dança, exposições de filmes, acesso a livros e outros bens culturais- é assustadoramente baixo e os fatores que geram esse baixo acesso da maioria da população às produções culturais envolvem o preços dos ingressos e produtos-livros, CDs, DVDs e outros e o desconhecimento da população sobre as produções artísticas existentes nas diferentes regiões e comunidades brasileiras.

De acordo com essa realidade em que o acesso aos bens culturais não é privilégio de todos, o ProEMI se coloca para os estudantes como possibilidade de propiciar situações de aprendizagem que integrem diferentes áreas do saber, propiciando a apropriação de conhecimentos significativos e abrangentes sem perder de vista a realidade em que vivem. Esse, portanto, é um grande desafio enquanto política educacional: fortalecer nas escolas situadas nesse cenário de expropriação uma educação que dê condições aos estudantes de entrar em contato com a cultura, a ciência e a tecnologia, forjando também nessa direção às futuras gerações.

Embora a versão do ProEMI 2016 aponte para esse caminho, recai sobre ele um olhar de desconfiança em sua efetividade, pois além dos critérios descritos anteriormente para a seleção de escolas, outros aspectos deverão ser considerados como por exemplo,

[...] a existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral (BRASIL, MEC/SEB, 2016, p.6).

Difícilmente encontraremos escolas com baixo ou muito baixo nível socioeconômico que apresentem essas condições, geralmente são revestidas de carências estruturais e pedagógicas, o que demanda maior atenção no atendimento às suas necessidades, não contempladas em sua totalidade pelo Programa, apesar do aporte financeiro continuar seguindo o mesmo critério, conforme os documentos anteriores.

Outro dado importante é que fica a critério da escola aderir ou não ao Programa. Caso queiram participar, as escolas selecionadas na 1ª etapa deverão preencher e enviar o “Formulário de Adesão do Programa Ensino Médio Inovador no PDDE Interativo, constituindo esse procedimento condição necessária para o repasse de recursos para as respectivas UEx” (BRASIL, MEC/SEB, 2016, p.5).

Outros aspectos são exigidos no momento da adesão e aparecem como novidades na nova versão do Programa e estão assim descritos:

a indicação de um coordenador pedagógico, cargo equivalente ou professor para a função de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas, que será o articulador do Programa no âmbito da escola;  
a escolha de, no mínimo, mais 01 (um) Campo de Integração Curricular (CIC), além dos quatro definidos como obrigatórios;  
após a adesão as Unidades Escolares deverão construir suas Propostas de Redesenho Curricular- PRC (BRASIL, MEC/SEB, 2016, p. 7).

Entendemos que flexibilizar a indicação para o articulador do Programa na escola relaciona-se diretamente a dois aspectos: a desconfiança do professor ao assumir a função de articulador na garantia de sua carga horária caso retorne para sua função de origem e a valorização do coordenador pedagógico como profissional capaz de planejar, organizar, sistematizar e articular uma proposta pedagógica dessa natureza.

Quando a escola se vê diante de uma política pública inovadora como o ProEMI, é natural que surjam nos participantes do grupo de trabalho dúvidas sobre sua concepção, organização, métodos e, principalmente sobre a efetividade dos resultados esperados. Não obstante, a incerteza é um importante elemento no processo de materialização de uma política educacional, desde que se traduza em inconformismo, na busca das convicções necessárias para o desenvolvimento de determinada atividade. Assim, para o professor sua carga horária é a garantia objetiva de manutenção de suas

condições básicas de vida e não ter a certeza do futuro de um Programa dessa envergadura, fragiliza o processo de apropriação do projeto educativo que se quer implementar, haja vista que nenhum dos documentos orientadores explica como fica a situação do docente articulador após a implementação do Redesenho Curricular da Escola.

Sobre a possibilidade do coordenador pedagógico ser o articulador fortalece as bases metodológicas do Programa Ensino Médio Inovador, pois sua função está ligada essencialmente a questões pedagógicas, como sistematizador e coordenador de projetos formativos e curriculares da escola. Além disso, sua formação também o capacita a intervir na estrutura das relações interpessoais da escola, de modo que as diferenças sejam expressas e trabalhadas igualmente, garantindo, portanto, a participação de todos na execução da proposta de inovação curricular.

Após o lançamento do documento base 2016, o governo federal apresenta o documento orientador 2017, que trata especificamente da elaboração das Propostas de Redesenho Curricular das escolas.

Sobre as condições básicas que, efetivamente deverão ser contempladas nas propostas das escolas, ocorre a inclusão de dois itens que merecem nossa atenção nessa nova organização. Trata-se do item f e p, respectivamente, assim descritos:

- f- Foco em atividades que abordem as diversas dimensões nas quais se insiram a temática “mundo do trabalho”, contribuindo para que os estudantes ampliem suas compreensões acerca do tema e possam realizar escolhas de forma consciente no que se refere à dimensão profissional de suas vidas;
- p- Contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular (CIC) obrigatórios (I, II, III e VII) e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizando assim ações em no mínimo cinco campos (BRASIL, MEC/SEB, 2016/2017, p.5-6).

A inserção da temática “mundo do trabalho”<sup>62</sup> está fortemente relacionada à nova Reforma do Ensino Médio, já descrita neste trabalho como um retrocesso para a educação pública brasileira, ao pretender criar duas escolas distintas: uma para os ricos e outra para os pobres, a partir da composição de itinerários formativos que forçam o

---

<sup>62</sup> Novo campo de Integração Curricular proposto pela nova versão do ProEMI que segundo documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2016/2017) deverá contemplar a diversidade de questões que se inserem no exercício das diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional.

jovem das classes menos favorecidas a migrar para a educação profissional, como possibilidade de ingresso mais rápido ao mercado de trabalho, sem que tenha oportunidade de acesso a uma educação realmente integral, enquanto que para os filhos das classes mais abastadas é dado a oportunidade de seguir em seus estudos, oportunizando-lhes o acesso ao ensino superior.

A partir desse constructo, a expressão “mundo do trabalho” na nova versão do documento orientador se reveste de uma estratégia de seus formuladores, para desviar a atenção para os impactos da Reforma do Ensino Médio na organização do ProEMI como política educacional em curso, ao mesmo tempo que direciona a construção dos projetos curriculares das escolas sob as bases epistemológicas da nova composição da educação brasileira. Para efeito de análise

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, afim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Sob essa concepção, Frigotto (2005) corrobora para a definição de que o trabalho não se reduz à atividade laborativa ou a emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Os fundamentos de Marx e Frigotto sobre o trabalho nos ajudam a elucidar duas categorias muito presentes nas discussões das atuais políticas públicas para a educação: mundo do trabalho e mercado de trabalho, com definições totalmente diferentes. A primeira situada em uma dimensão do trabalho como base elementar para a sobrevivência, transformação e liberdade do homem,

como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos,

o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

E a segunda, como processo que destitui o trabalho como parte constituinte e construtora do homem, que o transforma em atividade pela qual o trabalhador não se reconhece, nem se identifica, onde o que interessa é a sua força produtiva para atender as necessidades pragmáticas de sua sobrevivência e do mercado. A esse respeito Ramos (2007) advoga que o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana.

Portanto, uma concepção de educação voltada para o mundo do trabalho está ancorada no princípio de que o homem tem direito a um percurso formativo que lhe garanta o direito amplo de ser “humano” em todas as suas dimensões.

No entanto, essa mesma expressão presente no ProEMI não passa de um disfarce para que se introduza na organização do Programa as proposições da Reforma do Ensino Médio que determina um currículo dividido em itinerários formativos, dentre eles, a educação profissional, cujo objetivo é o de atender exclusivamente o mercado de trabalho sob o pretexto de que os alunos têm direito de escolher o que desejam estudar, conforme é anunciado nas propagandas televisivas.

Essa nova organização do ProEMI fica evidente na nova composição dos Campos de Integração Curricular (CIC), assim determinados:

- I- Acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)
- II- Iniciação Científica e Pesquisa
- III- Mundo do Trabalho
- IV- Línguas Adicionais/ Estrangeiras
- V- Cultura Corporal
- VI- Produção e Fruição das Artes
- VII- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital
- VIII- Protagonismo Juvenil (BRASIL, MEC/SEB, 2016/2017, p.6).

Conforme o documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2017), as escolas deverão contemplar ações e atividades nos quatro Campos de Integração Curricular obrigatórios (I, II, III e VII) e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizando assim ações em no mínimo cinco campos.



Pelo exposto, além de substituir o conceito de macrocampos por Campos de Integração Curricular<sup>63</sup>, a nova versão do Programa, faz outras alterações em relação ao documento anterior. Inclui “Mundo do Trabalho” como referência na construção das ações, retira como referência do Acompanhamento Pedagógico Ciências Humanas e Ciências da Natureza, focando apenas em Língua Portuguesa e Matemática e substitui Participação Estudantil por Protagonismo Juvenil<sup>64</sup>.

Ao determinar Acompanhamento Pedagógico como Campo de Integração Curricular obrigatório, privilegiando Língua Portuguesa e Matemática como principais referências para a construção e execução das atividades do PRC da escola, o Programa Ensino Médio Inovador referenda as exigências das avaliações em larga escala que utilizam principalmente essas disciplinas em detrimento das demais áreas do conhecimento para verificar o rendimento dos alunos baseados em conhecimentos mínimos de leitura, interpretação e lógica.

Além do que foi dito antes a introdução do “Mundo do Trabalho” como Campo de Integração Curricular obrigatório pretende legitimar no PRC da escola as orientações educacionais oriundas da Reforma do Ensino Médio, deixando dúvidas sobre o principal objetivo do Programa em promover inovações curriculares com vistas a instaurar a educação integral nas escolas. No contexto apresentado e sob a nova estrutura do ensino médio imposta pela reforma, conforme aponta Araújo (2017), a proposta de educação integral, portanto, é apenas “uma farsa”, uma desculpa para que se introduza aquilo que se considera fundamental: a subordinação do ensino médio às demandas específicas do mercado.

Esse que é um contraponto com a obrigatoriedade do Protagonismo Juvenil na elaboração dos PRCs das escolas. Mesmo que os projetos tentem se organizar em função do fortalecimento da autonomia dos estudantes, provavelmente isso não será possível, quando com a atual reforma passa-se a minimizar o que se deve aprender na escola, reduzindo o que já era básico em seus currículos.

Portanto, restam mais dúvidas do que certezas sobre o futuro do Programa Ensino Médio Inovador e, principalmente sobre seus efeitos na estrutura curricular das

---

<sup>63</sup> São campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional (BRASIL, MEC/SEB, 2016/2017, p. 6-7).

<sup>64</sup> O que parece é que o documento orientador ao substituir participação estudantil por protagonismo juvenil, pretende retirar a ideia de que o aluno é apenas um participante do processo educativo, colocando-o como protagonista do mesmo processo.

escolas médias brasileiras com a efetivação da Reforma do Ensino Médio. Por ora, apenas o que podemos afirmar é que o ProEMI da forma como estava sendo pensado e organizado, mesmo com suas virtudes e deficiências, oferecia novas possibilidades para a construção de um currículo inovador, com bases em uma educação integral, agora, profundamente afetado pela nova proposta de organização do ensino médio.

## **2.2 - A perspectiva de Inovação e de Integração Curricular no contexto do ProEMI.**

O ProEMI está efetivamente situado no campo das políticas curriculares para o ensino médio, pois quando analisamos sua concepção e estrutura metodológica, concluímos que se constitui em uma proposta, que pretende promover uma reestruturação dos currículos das escolas de ensino médio por meio da intervenção de metodologias inovadoras de ensino.

Essa proposta se deve pela centralidade do ensino médio no conjunto das reformas educativas, como resultado de esforços para tentar superar os baixos indicadores dessa etapa de escolarização, em resposta às proposições da nova organização do Estado brasileiro, cujo objetivo é o de consolidar uma formação média que atenda os interesses do sistema produtivo.

E são variados os problemas que contribuem para os baixos indicadores do ensino médio, dentre eles, a falta de estrutura física e pedagógica das escolas, a desvalorização docente, a falta de empatia dos jovens com a escola e a própria estrutura do currículo, que se apresenta historicamente fragmentado e que tem reforçado a hierarquização entre saberes, disciplinas e áreas do conhecimento.

E apesar do ProEMI também atuar como política de fomento ao melhoramento das estruturas físicas e pedagógicas das escolas, de prevê formação para professores e atividades que incitem a participação dos alunos na escola, é na organização curricular que concentra maiores esforços, ao propor metodologias inovadoras para que as escolas possam redesenhar seus currículos, promovendo a integração curricular, como pressuposto de melhoramento de seus resultados educacionais. Mas qual o significado da inovação para a escola de ensino médio? E em que sentido, a inovação se contextualiza no processo de integração curricular? Acreditamos que fazer esse percurso

conceitual nos conferirá elementos importantes para melhor análise e compreensão do objeto deste estudo.

No contexto educacional, “inovação” é um termo recorrente, que se reconfigura de acordo com as determinações de cada tempo histórico. Particularmente, a partir da década de 1990, onde assistimos uma transformação do papel do Estado como definidor das políticas educacionais, verificamos um elevado interesse pela questão das inovações educacionais, como pressuposto para a elevação da qualidade almejada para o ensino, em particular para o de nível médio. “A inovação passa a ser valorizada como estratégia política no quadro das transformações do Estado, que passa a delegar às escolas e a seus profissionais um contínuo empenho inovador” (MITRULIS, 2002, p. 230) que corresponda aos propósitos das políticas implementadas.

Analisada como uma política educacional, Garcia e Farias (2005) advertem que a decisão de adotar uma inovação não ocorre despreziosamente; ela responde a determinadas intenções e se faz guiada de fins específicos. Se constitui, fundamentalmente, a partir de uma ação induzida pelo Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação – MEC, secretarias estaduais e municipais, etc.).

Sobre os aspectos levantados, depreende-se o fato de que o ProEMI decorre dessas circunstâncias, como uma política para o ensino médio carregada de intenções e finalidades induzidas pelo Estado, que toma a inovação como pressuposto para alteração da organização curricular das escolas, delegando às mesmas e a seus partícipes a responsabilidade pela execução de um projeto, cuja formatação tem a intenção de alcançar a tão sonhada qualidade de ensino na educação média brasileira.

Diante do exposto, para maiores esclarecimentos, vale a pena trazer à luz das reflexões algumas interpretações sobre o conceito controverso e polissêmico de inovação que pode ser usado em diferentes sentidos no contexto das políticas e das práticas educacionais.

Saviani (1980), em suas análises sobre o tema, apresenta quatro níveis de inovação<sup>65</sup> na esfera educacional, segundo concepções filosóficas que as sustentam, a

---

<sup>65</sup> a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais. b) são mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados. c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas. d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1980, p. 26).

humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética, defendendo esta última para a qual “inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de educação” (SAVIANI, 1980, p.21).

A esse respeito Saviani nos faz notar que

[...] as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar, via de regra, no segundo e terceiro níveis. O primeiro nível, enquanto limite inferior, não constitui, ainda, a inovação propriamente dita. E o quarto nível, enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação. Com efeito as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social (SAVIANI, 1980, p. 26-27).

Saviani traz importantes contribuições para a análise do conceito de inovação, pois a compreende no quadro mais amplo das concepções filosóficas que explicam de que forma a educação é concebida nas escolas. Os níveis de inovação por ele elencados são como fios condutores para uma análise filosófica das políticas de inovação implementadas nas instituições de ensino, permitindo que gestores, professores e demais profissionais da educação não se deixem seduzir por propostas supostamente inovadoras sem antes questionar sob que bases ideológicas estão postas e a quem estão servindo.

Esse é um exercício analítico que os profissionais da educação diretamente ligados ao Programa Ensino Médio Inovador poderão fazer, interpelando sobre a finalidade das metodologias inovadoras propostas, na tentativa de compreender em que concepção de educação e de sociedade a inovação proposta pelo Programa se fundamenta, como pressuposto para uma tomada de decisão, de um posicionamento frente ao que está instituído.

E ao tratarmos com mais profundidade o conceito de inovação nos deparamos com alguns posicionamentos, nem sempre aproximados, que nos ajudam a fazer uma análise sobre seus efeitos nas práticas pedagógicas das escolas.

Veiga (2003) considera que a palavra “inovação” vem associada a mudança, reforma, novidade e que o “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. Por sua vez, Cardoso (2007) compreende que a inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. E para Carvalho (2015) a inovação implica em utilizar o

conhecido para criar o desconhecido, sendo aclamada sempre que há necessidade de mudar.

Está claro nas interpretações dos autores que o termo inovação é inerente à mudança. No entanto, Garcia e Farias (2005) advertem que muitas vezes os termos inovação e mudança são tomados como sinônimos, numa associação asséptica de significados e implicações sobretudo no que tange à escola na medida em que não se encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas. Suas análises demonstram que nem sempre inovar representa mudança nas estruturas organizativas e pedagógicas das escolas, havendo, portanto, a necessidade de questionar que tipo de mudança está ocorrendo e a quem representa.

Para fins de esclarecimento, Veiga (2003), em suas análises sobre o tema, aponta duas perspectivas de inovação no trato das questões educacionais: inovação técnica regulatória e inovação emancipatória. Sobre a primeira, tem

suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora (VEIGA, 2003, p.269). Para ela a realização de inovação técnica ou regulatória pode levar ao processo de reformulação do projeto das escolas no sentido de deixá-los restritos ou limitados, favorecendo, no máximo, mudanças pontuais nas práticas pedagógicas. A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado (VEIGA, 2003, p.270).

Para a autora, esse tipo de inovação reflete a negação da diversidade, pois acontece de forma excludente por desconsiderar os sujeitos. Segundo essa concepção de inovação o que prevalece são ações oficiais, tais como: diretrizes, formulários, fichas, parâmetros e critérios.

Como contraponto a mesma autora defende a inovação como processo emancipatório, por entender que a formação humana tem caráter social e histórico, além de entender que a diversidade dos sujeitos e a interação com os saberes locais são fundamentais para se considerar um processo de inovação de caráter socialmente relevante já que revela a preocupação com os múltiplos participantes, lavando-os a superar a fragmentação das aprendizagens, promovendo a edificação/emancipação dos sujeitos.

Na perspectiva emancipatória, a inovação é revestida de intencionalidade e democracia na operacionalização das ações pedagógicas na escola. Xavier (2013) retrata

muito bem a intencionalidade da inovação na educação, concebendo-a como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Isto significa que os sujeitos que participam das iniciativas inovadoras na escola, deverão estar munidos do desejo e da vontade de querer inovar, sem pressão ou imposição, atitude que se constrói mediante a existência de um sistema democrático do fazer educativo, no qual todos são livres para expor ideias, a partir de uma relação horizontal entre todos os sujeitos, oriunda de uma gestão participativa. Inovação, portanto, “não pode ser vertical e precisa ser assumida de livre vontade para que ocorra como um empreendimento verdadeiro” (NÓVOA, 1988, p. 8 apud COSTA, 2008, p. 72).

Ainda que os documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017) não apresentem de maneira objetiva o significado do termo inovação/inovador, é possível depreender que o caráter inovador do Programa, se expressaria, principalmente, por meio da indução à prática da integração curricular, que se daria pelo diálogo entre áreas, Campos de Integração Curricular (CIC)<sup>66</sup> e disciplinas.

Essa que é uma demanda antiga daqueles que pensam o ensino médio como etapa de ensino que compreende o estudante em sua totalidade, oferecendo-lhe um percurso formativo que dê condições de apropriar-se do conhecimento, a partir de uma visão contextualizada e abrangente dos conceitos que explicam o mundo.

Contudo, antes de entrarmos no debate sobre a integração curricular como proposta inovadora do ProEMI, é preciso estabelecer alguns conceitos básicos sobre o currículo e esclarecer como tem se manifestado no campo das políticas curriculares. Realizar esse percurso será importante para que possamos nos apropriar dos diferentes sentidos atribuídos à palavra currículo e compreender como se manifesta no Programa a integração curricular como princípio inovador.

Segundo Moreira e Candau (2007), à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem escolares a serem

---

<sup>66</sup> Entendemos que ao substituir o termo macrocampo, presente no documento orientador (2014), por Campos de Integração Curricular (CIC), os formuladores do documento base (2017) recorrem a uma definição conceitual que já vinha norteando as proposições do ProEMI nos documentos anteriores.

vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. Enfim, diante das várias definições o currículo também “é considerado um artefato social e cultural. [...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 7- 8).

Diante do exposto, podemos entender que o currículo associa-se a “um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18), mas que está relacionado com os “interesses sociais de um determinado contexto histórico” (APPLE, 2006, p. 66), e que, portanto, expressa as decisões e encaminhamentos do Estado, representado pelo Ministério da Educação e secretarias de Educação, com relação à definição de suas diretrizes, propostas e outros aspectos a ele relacionados.

Julgamos importante ressaltar que, qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas de sua importância no contexto escolar. Entendido como “o coração da escola” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19), recai sobre ele as influências dos grupos hegemônicos que controlam o Estado para que na escola, sua concepção e organização metodológica traduzam os interesses desses mesmos grupos, em outras palavras aos “interesses abusivos da ordem social do capital” (MOREIRA, 2008, p. 33).

Tendo o ensino médio lugar de destaque, dentre os diferentes níveis de ensino, quando se considera o conjunto de transformações pelas quais vem passando o sistema educacional no país, pode-se dizer que seu currículo, constitui-se como ponto crucial de interesses, principalmente a partir da reforma do Estado brasileiro, que impôs inúmeras mudanças na forma de se conceber a educação.

Segundo Lopes (2004), as reformas curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990 cumprem uma agenda política internacional, sintonizadas com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras agências, cujos princípios eram os mesmos de outras reformas curriculares no mundo.

A esse respeito, Chades (2012) argumenta que, no que se refere à produção de políticas de currículo, em geral, as agências multilaterais recomendam um investimento em propostas integradas de currículo, identificado nos discursos a favor de diferentes modalidades de currículo integrado. Os temas transversais, a interdisciplinaridade, a

contextualização e o currículo por competências são pressupostos nos variados documentos elaborados nos últimos anos.

No quadro das críticas, Ramos (2005) salienta que a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em programas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento.

As interpretações demonstram que no conjunto da reforma educacional, a integração curricular é tomada sob o viés ideológico de que inovações estavam chegando a escola com o propósito de romper com os modelos hierárquicos e fragmentados do conhecimento. No entanto, como dito antes, foram inovações que apenas acirraram as estratificações sociais e contribuíram para que a educação pudesse corresponder a interesses de grupos hegemônicos.

No que se refere ao ensino médio, a publicação de suas Diretrizes Curriculares e a distribuição às escolas de seus Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, são expressões da subordinação da educação ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho, cujas finalidades educacionais visavam especialmente formar para a inserção dos estudantes no mundo produtivo. Há, portanto, um rigoroso interesse em estabelecer mecanismos de controle sobre o conhecimento e a cultura, interferindo na formação das identidades dos estudantes.

Nesse contexto, o conceito de integração curricular contribui para um tipo de inserção social onde os estudantes são induzidos a exercer atividades que representam os interesses do capital, aceitando o modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para a execução de atividades profissionais segundo as exigências do mercado.

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



O currículo numa perspectiva integrada, conforme destaca Ramos (2005) além de resultar na unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências.

Há, portanto, uma compreensão de que a questão da integração curricular oferece novas possibilidades para o ensino na escola média brasileira. Ao promover uma integração entre os saberes, disciplinas e áreas do conhecimento, ultrapassa a lógica das práticas desinteressadas, agrega à diversidade e à pluralidade cultural que marcam a sociedade contemporânea, ofertando ao estudante uma visão mais ampla das diversas manifestações do conhecimento, instrumentalizando-o a conhecer, relacionar e fazer análises frente ao que está posto.

Quando analisamos as inovações curriculares propostas pelo Programa Ensino Médio Inovador, verificamos que sofre as influências desse conceito crítico de integração curricular, em que a aprendizagem está estreitamente relacionada com as condições específicas dos educandos e se dá mediante a integração das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, cuja finalidade é a uma formação mais completa.

Chegamos a essa conclusão, pelos caminhos teórico-metodológicos sugeridos pelos documentos orientadores para que a integração curricular seja efetivada como princípio norteador das práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, o PRC deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas “poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (BRASIL/MEC/SEB, 2014, P. 6).

No campo conceitual, a integração curricular se processa a partir da definição de projetos, nos quais todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da natureza) e disciplinas estejam envolvidas. Essas atividades terão como eixos norteadores os Campos de Integração Curricular propostos, que atualmente são: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Mundo do Trabalho, Línguas Estrangeiras, Cultura Corporal, Produção e Fruição das Artes, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, Protagonismo Juvenil.

Em termos práticos, a Integração Curricular poderá seguir o seguinte percurso metodológico: a escola define o projeto, um ou mais Campos de Integração Curricular que nortearão os trabalhos, os objetivos, métodos, as áreas de conhecimento envolvidas, os componentes curriculares desenvolvidos e os diferentes formatos pelos quais serão executadas as ações propostas.

Pelo constructo, essa forma de desenvolver as práticas pedagógicas nas escolas parte, prioritariamente, de um trabalho contextualizado e interdisciplinar, amplamente defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), que declara no parágrafo 1º, do Artigo 8º que

o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (BRASIL, 2012, p. 3).

A contextualização e a interdisciplinaridade são elementos fundamentais para um ensino médio que seja significativo para os estudantes. A contextualização, ao partir da relação teoria e prática, permite que a prática pedagógica seja referendada na realidade dos alunos, de acordo com suas perspectivas formativas. A interdisciplinaridade, por sua vez, deve proporcionar um ensino que dê protagonismo ao diálogo entre as áreas do conhecimento e disciplinas, pois segundo Japiassu (1976) a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

É importante destacar que a contextualização e a interdisciplinaridade têm se apresentado com finalidades diferentes, de acordo com determinações políticas de cada tempo histórico. Em estudo sobre sua presença nos PCNEM E DCNEM de 1998, Lopes (2008), destaca a recontextualização do discurso sobre competências, sendo adquirida numa perspectiva na qual “aprender para a vida” assume uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico. Sobre a interdisciplinaridade, Ramos (2011), indica que se reduziu a recurso didático para simplesmente relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação.

Nesse período, a interdisciplinaridade e contextualização incorporadas nas práticas pedagógicas estavam orientadas pela pedagogia das competências, que sustenta

uma visão de formação humana ancorada nos princípios do capitalismo, a partir de direcionamentos formativos pragmáticos e utilitaristas, que induzem os sujeitos a adquirirem comportamentos para o ingresso no mercado de trabalho.

Contrária a essa perspectiva, a contextualização e interdisciplinaridade propostas pelo ProEMI, ao tomar como base as novas DCNEM (CNE/CEB, 2012) parte das “inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, SEB, 2009, p.7), não tratando, assim,

de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura, ora 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. O currículo integrado em torno desse eixo 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 (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p. 9).

Fica evidente a importância da contextualização e da interdisciplinaridade para a efetivação da integração curricular nas práticas pedagógicas das escolas. Oferecer um ensino contextualizado, além de elevar o aluno à condição de sujeito do processo de ensino-aprendizagem, permite que estabeleça relações significativas com o objeto de conhecimento. Ofertar um ensino interdisciplinar, é a possibilidade de criar situações dialógicas entre os mais variados tipos de conhecimentos, o que pode resultar em uma capacidade criativa, analítica e crítica da realidade. Tanto uma como outra direciona o estudante para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, valores e práticas.

Diante do exposto, consideramos que a integração curricular proposta pelo ProEMI é inovadora e relevante para o atual contexto do ensino médio, pois provoca mudanças na concepção e procedimentos das práticas pedagógicas no interior da escola, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, mas, sobretudo, dos estudantes dessa etapa de escolarização.

Contudo, consideramos que o ProEMI manifesta uma confluência de sentidos do termo inovação. Ao apresentar possibilidades de se construir nas escolas um currículo integrado que considera uma formação integral de base unitária a partir da articulação do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, traz para as escolas uma perspectiva emancipatória de inovação, pois valoriza os interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo numa perspectiva democrática. Sua inovação corresponde a uma

ação induzida pelo Estado para atingir determinados objetivos de acordo com proposições políticas e ideológicas. Ao mesmo tempo, é regulatória, pois os legisladores, a partir das novas condições de organização impostas pela Reforma do Ensino Médio, lançam mão do recurso da regulação para desviar o caminho de um Programa que pela sua construção teórica e metodológica poderia promover mudanças substantivas no cotidiano das escolas médias brasileiras. Isto se justifica em virtude de considerarmos que a reforma retira qualquer aproximação com uma concepção crítica de integração curricular, pois não há como formar o indivíduo de maneira integral, autônoma e partícipe da vida social, se a proposta curricular para essa etapa de escolarização está esfacelada em itinerários formativos.

Para concluir, consideramos apropriado dizer que as inovações propostas pelo Programa alteram alguns elementos<sup>67</sup> impregnados na cultura do ensino médio, mas não propõem uma mudança sistêmica, de alteração nas bases da educação e de suas finalidades, como advoga Saviani (1980), haja vista que tal proposta, não se efetiva na sociedade atual, pois mudar as bases significa mudar o capitalismo como modelo de sociedade.

---

<sup>67</sup> Refere-se, principalmente, a fragmentação do conhecimento refletido na falta de integração entre as diferentes disciplinas e saberes, ao não protagonismo do estudante da escola média no processo de ensino e aprendizagem e a construção de um currículo dissociado da vida da comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar o Programa Ensino Médio Inovador como objeto de estudo e analisar sua natureza, contexto e finalidades à luz do conceito de inovação e integração curricular, constituiu-se em um percurso investigativo de extrema relevância no contexto das Ciências Sociais, ao trazer para o campo das políticas públicas voltadas para o ensino médio, o debate sobre as proposições de um Programa que sugere às escolas médias brasileiras, o redesenho de seus currículos, a partir da introdução de práticas pedagógicas inovadoras.

Para a efetivação da pesquisa, elegemos como aporte metodológico a abordagem qualitativa a partir da pesquisa bibliográfica e documental, adotando os princípios do materialismo histórico- dialético no processo de análise e inferência do objeto pesquisado, o que nos permitiu compreendê-lo no contexto mais amplo do Estado brasileiro, trazendo à luz das discussões suas fragilidades e contribuições para o ensino médio.

Na primeira seção, ao realizarmos uma análise do contexto histórico brasileiro da reforma do Estado e implicações nas políticas educacionais, constatamos que a nova organização do Estado brasileiro a partir de 1990, promoveu mudanças substantivas na concepção, estrutura e finalidades da educação no Brasil, em particular do ensino médio, passando a determinar as políticas, as decisões e intervenções relativas a esse nível de ensino. Deste modo, revisitamos as políticas e programas para a educação média no Brasil entre 1996 a 2017, situando as análises a partir de quatro períodos distintos.

Entre 1996 a 2002, período em que o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso, apontamos que a ideologia neoliberal passou a ser elemento determinante na elaboração das políticas educacionais para o ensino médio, consolidando nas escolas a lógica gerencial, característica do setor privado. Isso se evidencia na elaboração de leis, programas e ações que passaram a manter o foco em uma formação baseada em competências e habilidades, com o objetivo de atender ao mercado de trabalho.

No segundo período, 2003 a 2010, chegamos à conclusão de que apesar de Luiz Inácio Lula da Silva não ter rompido com a política neoliberal de seu antecessor, foi responsável por políticas educacionais que vieram de encontro às necessidades da classe trabalhadora, investindo em programas e ações com objetivos de universalizar,

democratizar e qualificar o ensino médio. Apontamos que foi nesse período, mais precisamente, em 2009, que o Programa Ensino Médio Inovador foi lançado, oferecendo às escolas a possibilidade de construir um novo currículo, a partir da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Uma proposta inovadora, pois naquele momento, apresentou-se como fomento à educação integral.

No terceiro período, 2011 a agosto de 2016, o Brasil foi governado por Dilma Rousseff, assumindo uma proposta para a educação similar à de seu antecessor, dando continuidade às políticas educacionais para o ensino médio implementadas por Lula, criando, ao mesmo tempo, novos programas e ações para esse nível de ensino. Nesse período, seu governo ampliou o Programa Ensino Médio Inovador, aumentando o número de escolas e alunos atendidos.

O quarto período refere-se ao governo de Michel Temer, iniciado a partir de setembro de 2016 por meio de um golpe deliberado de Estado, pelo qual as forças hegemônicas da sociedade não tiveram pejo em articular a retomada de sua representatividade na presidência da República, utilizando como último recurso o “impeachment” à presidente Dilma Rousseff. A partir de então, assistimos à consolidação da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, homologada no dia 16 de fevereiro de 2017, uma das maiores regressões sofridas por essa etapa de escolarização, que, dentre outras medidas, legaliza a proposta de um currículo organizado em itinerários formativos que fragmenta o conhecimento, minimiza a formação dos alunos e promove a desprofissionalização docente. Nesse contexto, assinalamos para os possíveis impactos, que o Programa Ensino Médio Inovador poderá sofrer no que tange ao seu conteúdo e finalidades.

Na seção seguinte, centramos nossas análises nas diferentes versões dos documentos orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017). Neles, verificamos que a proposta de inovação do Programa está pautada, principalmente na ideia de Integração Curricular, como pressuposto para o diálogo entre as disciplinas e áreas do conhecimento, numa perspectiva de educação integral.

Conferimos também, que ao prevê apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das atividades previstas nos Planos de Redesenho Curricular das escolas, o ProEMI pretende consagrar, entre outras atividades, a organização de novos tempos e espaços, a dinamização das práticas pedagógicas dos professores, a autonomia das escolas na elaboração da Proposta de Redesenho Curricular de acordo com suas realidades e do interesses e necessidades formativas dos estudantes.

E em resposta ao problema de pesquisa, sobre qual a natureza e finalidades do Programa Ensino Médio Inovador apresentado em seus documentos orientadores, especialmente em relação à inovação e à integração curricular, chegamos à conclusão de que o ProEMI é um Programa potencialmente capaz de consolidar mudanças na organização curricular das escolas de ensino médio, a partir de uma perspectiva crítica de currículo que tem como base o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

De acordo com o Programa essas mudanças podem ser consolidadas a partir da elaboração do Projeto de Redesenho Curricular das escolas, que toma a Integração Curricular como princípio inovador, capaz de romper com a histórica estrutura fragmentada do currículo do ensino médio, oportunizando a integração entre áreas do conhecimento, disciplinas e componentes curriculares, a partir de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e totalizantes dos saberes que explicam a realidade, acenando para uma perspectiva de educação integral.

Nesse sentido, verificamos que as práticas formativas propostas pelo ProEMI atuam diretamente em todas as áreas relativas à formação do estudante, estimulando a produção científica, o acesso à prática e à produção da cultura, bem como a uma variedade de ferramentas tecnológicas.

Tal proposta parte de uma concepção unitária de educação, capaz de potencializar no estudante capacidades interpretativas, criativas e produtivas no contexto das práticas sociais, fazendo valer sua autonomia na construção de sua própria história.

De acordo com essas assertivas, consideramos que é na Integração Curricular que se concentra o potencial inovador do ProEMI, pois dela derivam as demais práticas inovadoras no âmbito escolar.

Apesar de suas potencialidades, consideramos que, para a efetivação de um Programa com propostas tão avançadas, seria preciso superar as contingências estruturais que permeiam a educação média brasileira.

Primeiramente, a educação de qualidade e integral é para todos os alunos da educação média brasileira e não para algumas escolas selecionadas; decorre a necessidade de prédios escolares em plenas condições para atender o alunado, com espaços de aprendizagem e recursos tecnológicos para o desenvolvimento da cultura e da pesquisa; é preciso que se efetive a valorização da carreira e da formação dos profissionais da educação. Esses são aspectos que emergem de uma mudança estrutural da educação e que o Programa por si só não consegue resolver.

Ademais, é preciso atentar para o futuro do Programa no contexto da atual Reforma do Ensino Médio, pois ao dividir o currículo em itinerários formativos, não enxergamos nenhuma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento e de construção de uma educação integral nas escolas.

Para concluir, acreditamos que as reflexões e análises construídas durante o percurso desta pesquisa mostraram a importância de colocarmos como centro dos debates e de investigação científica as políticas públicas educacionais voltadas para o ensino médio, levando-nos a compreender também o caráter sempre inacabado dos processos de investigação e conhecimento, instigando-nos a em um futuro próximo, querer ir mais além, em desvelar com mais detalhamento, no campo da pesquisa empírica, os efeitos do Programa Ensino Inovador para a organização curricular das escolas.



## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**: 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a ameaça a educação básica, pública e gratuita e a profissionalização docente**. Texto, 2017.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. 406 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

BALMANT, Ocimara; SALDAÑA, Paulo. **Ensino Médio Inovador chega a 2 mil escolas**. Publicado em: 17/08/2012. Portal Senadores na Mídia [on-line]. Disponível em:

<http://3/www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/inc/senamidia/notSenamidia.asp?ud=20120817&datNoticia=20120817&codNoticia=739432&nomeOrgao=&nomeJornal=A+Tarde&codOrgao=2729&tipPagina=1>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O ensino médio sob a perspectiva da educação Básica. In: AGUIAR, BUENO & ZIBAS (Orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora 2002.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 22 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 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. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 18 de abril. 1997, p. 7.760. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) Acesso em 07 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 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. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm) . Acesso em 07 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF**, 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 12 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/FUNDEB. **Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Portal MEC [on-line]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=669&id=12327&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=669&id=12327&option=com_content&view=article). Acesso em 07 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. CD/FNDE. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 63 de 16 de novembro de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. **Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF**, Disponível em: Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716-http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3490-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-63-de-16-de-novembro-de-2011>. Acesso em 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em 15 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação** – PNE/MEC. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação** – PNE/MEC. Brasília: Inep, 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEMTEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Média Tecnológica.** Brasília. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.

Projeto Escola Jovem. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n.3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 13 setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: [http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002\\_121.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf). Acesso em: 24 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 10 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3911&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid=). Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, 22 de novembro de 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/portaria1140.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/portaria1140.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de escolas em tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa da União**. Brasília, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_, MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em 10 de março de 2017

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 10 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em 10 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em 10 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso em 25 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em 25 de agosto de 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. **Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle.** Brasília, 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 13 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. O Pacto que não houve. In: Bresser Pereira, L. C. **A construção política no Brasil: Sociedade, economia e Estado desde a independência.** Editora 34. 2014

CARDOSO, A. P. Educação e inovação. **Millenium**, nº 6, março de 2007. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm). Acesso em 20 de junho de 2017.

CAVALIERI, Ana Maria Vilela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas: vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.2007.

CHADES, Ângela Fernandez Porto. **A política de integração curricular no ensino médio: Reflexões sobre o texto político e o contexto da prática.** Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp. 172-175, setembro de 2011 a março de 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** São Paulo, Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COELHO, L. M ; HORA, D. M. Educação Integral, tempo integral e currículo. Série- Estudos- Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan/jun.2009. Disponível em: <file:///C:/Users/observe/Downloads/202-690-1-PB.pdf>. Acesso em 16 fev. 2018.

COSTA, M. da L. V. F. A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes. **Dissertação de Mestrado**, 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/.../1/Microsoft%20Word%20-%20Mestra>. Acesso em janeiro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ ago. 1996.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, julho de 2002. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext). Acesso em 20 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DIAS, Edmundo F. **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos**. São Paulo: Editora: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2006.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Educação e Sociedade, Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em 20 de junho de 2017.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar em Revista, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: [www.educaremrevista.ufpr.br/numero\\_17.htm](http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_17.htm) . Acesso em: 16 de janeiro de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. L. P. Avaliação externa do PROMED. In: Aguiar, Bueno & Zibas (orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (ORG.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I, ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs. ). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <[http://w3.ufsm.br/gpet/index.php?option=com\\_content&view=article&id=146:pdf-&catid=33:leituras-sugeridas&itemid=48](http://w3.ufsm.br/gpet/index.php?option=com_content&view=article&id=146:pdf-&catid=33:leituras-sugeridas&itemid=48)>. Acesso em: 29 jan. 2017.

FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO Gaudêncio; RAMOS, Marise. **Medida Provisória 746/2016: a Contra-Reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

GARCIA, Walter E.; FARIAS, Izabel Maria de. **Estado, política Educacional e Inovação Pedagógica**. O público e o privado- N.5- Janeiro/Junho-2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Amir (Org.). **Dilma e Lula: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo, Boitempo; Rio de Janeiro, Flacso Brasil, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, Atlas S.A, 2002.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011.

HOLFLING, Eloisa de Matos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

ISLEB, Vivian. **O contexto histórico e o processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**. Reunião Científica Regional da Anped: Educação,

movimentos sociais e políticas governamentais.24 a 27 de julho de 2016/ UFPR-Curitiba/Paraná.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JAKIMIU, Vanessa C de Lara. **Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: **KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Izabel (Orgs). Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade.**, Campinas, v.35, n.126, p. 21-41, jan.-mar.2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sesseoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sesseoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf). Acesso e 18 de outubro de 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo**. Revista Brasileira de educação, n. 26, p. 109-118, maio/ago de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008..

LORENZONI, I. **Educação Básica**. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC**, Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20164:ensin-o-medio-inovadorrecebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensin-o-medio-inovadorrecebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86). Acesso em 29 nov. 2017.

MACEDO, Jussara Marques. **A Contrarreforma do Estado brasileiro de FHC a Lula da Silva**. Educação, Gestão e Sociedade; revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN

2179-9336, Ano 1, número 3, setembro de 2011. Disponível em: [www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs). Acesso em 10 de outubro de 2017.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política: Livro I.** São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. **Políticas para o ensino médio: perspectivas para a universalização.** Cadernos Cedes, Campinas, vol.31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MESQUITA, Silvana de A.M.; LELIS, Isabel Alice O. M. **Cenários do Ensino Médio no Brasil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n.89, p. 821-842, out/dez. 2015.

MÉSZÁROS, Istiván. **A crise estrutural do capital. Rio de Janeiro.** Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital.** São Paulo. Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 217-244, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 6 fev. 2017.

MOREIRA, L. A. L. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado.** Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n.2, p.31-51, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA & SILVA (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo, Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU. V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, SEB, 2007.

MOTA JUNIOR, William Pessoa & MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 20 de maio de 2017

MULLER, Pierre; SUREL Yves. **A análise das Políticas Públicas.** Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo. Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação.** V.20, n.60, jan-mar de 2015.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: AGUIAR, BUENO & ZIBAS (Orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora 2002.

PAES DE PAULA, A. P. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 45, n. 1, mar. 2005b. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003475902005000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475902005000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 de março de 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Martha Coimbra Costa (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação - interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-154

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões pregressas sobre a educação científica**. Texto, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas**. Educ. Soci., Campinas, v.32, n.116, p.771-778, jul.-set.,2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29 de nov.2017.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. (In:) FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

RISCAL, Sandra Aparecida. As reformas da educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das agências internacionais. *IV*: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N (org). **Políticas públicas educacionais – o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

SANDRONI, Paulo (org). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo, editora Best Seller, 1999.

SANTOS, Terezinha F. A. Monteiro dos. Educação e desenvolvimento: que relação é essa? Dossiê Trabalho, Educação e Desenvolvimento: a problemática da integração curricular e a formação dos trabalhadores. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: UFMG-FAE, v. 23 n. 1 p. 219-238 jan-abr 2014. Disponível <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/issue/archive>. Acesso em 12 de maio de 2017.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**. S. Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON-LINE, v.4, p. 21-38, 2014.

SILVA, Mônica R. da. **Perspectivas Curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2012.

\_\_\_\_\_. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada à experiências relatadas. **Educação em revista**. Belo Horizonte. Vol. 32, n. 02, p 91-110. Abril/junho de 2016.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do Ensino Médio Integrado. In: PARANÁ; SEED; DET. (Org.). **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual**. Curitiba: SEED, 2008, v. 1, p. 1-17.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 13 de maio de 2017.

SOUZA, Ana Paula. **A reforma do ensino médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 90**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologia, Porto Alegre. Ano 8, n 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 20. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **Reforma da Educação Secundária: Rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: Unesco, 2008. In: <http://unesdoc.org/images/0014/001424/1426463por.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?** Campinas, dezembro, 2003.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE. Espírito Santo: UFES, v. 7, nº 8.1, 2013.

ZIBAS, Dagmar Maria L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005.

#### Sites Consultados:

<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39771:mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>.

<http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato>

<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/>

<http://www.todospelaeducacao.org.br/>

[https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)

[https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise\\_ec\\_59\\_09.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf)

<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pactonacional/em/portaria1140.pdf>

<https://pt.scribd.com/document/312950088/A-Crise-Politica-Atual-Por-Dermeval-Saviani>

<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>

<http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/fne-divulga-nota-contr-a-mp-do-ensino-medio/>