



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CAMPUS FOZ DO IGUAÇU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO - PPGEn

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO
INOVADOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINAR

FOZ DO IGUAÇU
2016

MARCELO BARBOSA PINTO

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO
INOVADOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINAR**

**Dissertação apresentada como requisito para o título de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Corrêa Lindino**

**FOZ DO IGUAÇU
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

P659 Pinto, Marcelo Barbosa

Flexibilização curricular: a proposta do ensino médio inovador e a profissionalização do ensinar / Marcelo Barbosa Pinto. – Foz do Iguaçu, 2016.

108 f.

Orientadora: Profª. Drª. Terezinha Corrêa Lindino
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Ensino médio. 2. Currículos – Planejamento. 3. Inovação pedagógica. 4. Programa Nacional do Ensino Médio Inovador (ProEMI)
I. Título.

CDU 3713.5
371.214



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27
Av. Tanquinho José dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PPGEn - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO
NÍVEL MESTRADO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de fevereiro de 2016, no "Miniáudatório", Prédio Administrativo, da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, com início às catorze horas, submeteu-se à Defesa de Dissertação de Mestrado o aluno **Marcelo Barbosa Pinto**, sob orientação da Professora Doutora **Terezinha Corrêa Lindino**, com a Dissertação: "**Flexibilização Curricular: A Proposta do Ensino Médio Inovador e a Profissionalização do Ensinar**". A Banca Examinadora esteve composta pelos docentes: Prof.^o Dr.^a Terezinha Corrêa Lindino (Presidente/Orientadora), Prof.^o Dr.^a Tamara Cardoso André (Membro Titular(1)), Prof.^o Dr.^a Maristela Rosso Walker (Membro Titular (2)). Encerradas as atividades, a Banca conclui pela Aprovação () Reprovação da Dissertação submetida à Defesa, emitindo o seguinte Parecer circunstanciado:

Assinaturas:

Presidente/Orientadora: Prof.^o Dr.^a Terezinha Corrêa Lindino

Membro 1: Prof.^o Dr.^a Tamara Cardoso André

Membro 2: Prof.^o Dr.^a Maristela Rosso Walker

Mestrando: Marcelo Barbosa Pinto



Colegiado do Programa (Homologação)

Ata n^o 002, de 26/02/2016.

Coordenador(a):

Assinatura

Prof.^o Dr.^a Tamara Cardoso André
Coord. do Prog. de Pós-Graduação
em Ensino em Ensino
16/02/2016 - 14h

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Marcelo Barbosa Pinto, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada **FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINAR**, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: Marcelo Barbosa Pinto

Foz do Iguaçu, 08 de Abril de 2016

***A EDUCAÇÃO DE QUE PRECISAMOS HÁ
DE SER A QUE LIBERTE PELA
CONSCIENTIZAÇÃO. A QUE COMUNICA
E NÃO A QUE FAZ COMUNICADOS.
PAULO FREIRE***

AGRADECIMENTOS

Parece simples, mas não é. Agradeço aos familiares pelo apoio e incentivo, o que me estimulava a tentar disputar uma vaga no mestrado, a acreditar que outras pessoas enxergavam em mim condições para prosseguir. Entre estes, meus pais Celso e Vania, meu irmão Luiz Henrique, meus avós Altair e Leonor e minha companheira Fernanda. A todos estes, minha gratidão especial por sempre estar ao meu lado.

Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que fizeram parte desta trajetória. Ao grupo que ingressou comigo no mestrado e a todos os professores que fizeram parte desta etapa.

Agradeço a Capes, pela bolsa de Demanda Social, a qual me ajudou muito a desenvolver meus estudos durante o mestrado de forma integral, a fim de fazer sempre o melhor trabalho para a ciência e para o ensino.

E mais do que especial, meu agradecimento à professora Terezinha Corrêa Lindino, que me orientou nesta dissertação, que sempre me chamava para conversar, sem me abandonar em momento algum, sem deixar de me exigir o que eu poderia e deveria produzir e pelas diversas correções e questionamentos que fez a cada novo momento, o que me ajudou a crescer muito, perto do que eu era antes de entrar no mestrado.

Por fim, a coordenação do mestrado do Programa de Mestrado Stricto Sensu em Ensino, a professora Tamara e a secretária Fátima, sempre em prontidão para esclarecer nossas dúvidas. Também aos meus amigos que sempre estiveram juntos me apoiando.

Levo desta etapa acadêmica muitos ensinamentos e boas lembranças. A todos(as), meu muito obrigado!

RESUMO

O Programa Nacional do Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, apresenta uma proposta que pode modificar o cenário educacional vigente. Instituído em 2009, tem como objetivo apoiar e desenvolver propostas curriculares transformadoras em escolas de Ensino Médio regular no Brasil. Por meio da busca pela superação das desigualdades e pela ampliação das oportunidades educacionais, o Programa indica a necessidade de universalizar o acesso e a permanência dos adolescentes entre 15 e 17 anos nesta modalidade. Para isto, a oferta de uma aprendizagem significativa e o reconhecimento da interlocução com várias culturas são elementos prioritários no referido programa. Ao garantir o acesso, a flexibilização curricular proposta pelo ProEMI intenta atender a estes anseios, de modo a preparar o jovem tanto para o ingresso ao Ensino Superior quanto para o mercado de trabalho brasileiro. O ProEMI procura realizar a integração curricular como possibilidade de mudança. Neste sentido como enfoque desta dissertação, analisamos os principais conceitos que o ProEMI propõe ao ensino médio, no qual buscamos responder se a flexibilização curricular proposta, cria possibilidades de alterações nesta modalidade de ensino, de modo a entender como serão operacionalizadas as mudanças e quais alterações serão providas no perfil profissional do professor e na sua ação de ensinar. Deste modo pretendeu-se apreender os limites e possibilidades deste Programa na conformação de um novo Ensino Médio. Também foi de interesse discutir aspectos relacionados ao processo de inovação educacional no ensino de Geografia, a fim de verificar quais as implicações do Programa no ensino de Geografia e quais as mudanças no perfil docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Flexibilização Curricular, Programa do Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

The Innovative High School Program (ProEMI), created by the government by means of the Ministry of Education, presents a proposal which might modify the current educational scenario. Instituted in 2009, it aims to support and develop transforming curricular proposals in Brazilian schools which have regular high school classes. By means of the pursuit of overcoming the inequality, and the improvement of the educational opportunities, the Program indicates the necessity of universalizing the access and permanence of the teenagers between 15 and 17 years old in this modality. In order to achieve this, a significant learning offer and the recognition of the dialogue with several cultures are elements that take priority in the referred program. By ensuring the access, the curricular flexibility proposed in the ProEMI has the intention of attending to these desires, preparing the adolescent both for their enrollment at higher education and for the job market. The ProEMI aims to achieve the curricular integration as a possibility of change. Thus, as the focus of this dissertation, we analyzed the major concepts that the ProEMI proposes for High School, in which we attempted to answer whether the curricular flexibility proposed provides possibilities for some changes in this learning modality, in such a way as to understand how the changes will be introduced, as well as which alterations will be provided for the teacher's professional profile and for their teaching. Therefore, it was intended to apprehend the limits and possibilities of this Program to the formation of a new High School. It was also an interest to discuss aspects related to the process of educational innovation in geography teaching, in order to observe how the Program implicates in geography teaching, and what changes are made in the teachers' profile.

KEYWORDS: High School, Curricular Flexibility, Innovative High School Program.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1. Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora – Linhas de Ação	43
Figura 2. Plano de Ação Pedagógica	54
Figura 3. PAP – Etapas Estratégicas	55
Figura 4. Currículo compreendido pelas propostas multi e interdisciplinares ..	66
Figura 5. Propostas curriculares do Ensino Médio	68
Quadro 1. Finalidades do Ensino Médio.....	26
Tabela 1. Adesão Inicial ao ProEMI (2009)	46

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional da Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e dos Desportos

MMA - Ministério do Meio Ambiente

PAP - Plano de Ação Pedagógico

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	13
1 A PROBLEMÁTICA.....	15
2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	17
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
4 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	20
CAPÍTULO I - A MODALIDADE ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ATUALIDADE	22
1.1 DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA À ESFERA CURRÍCULAR	30
1.2 A PROFISSÃO PROFESSOR NA ATUALIDADE	35
CAPÍTULO II - O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	43
2.1 FORMAS DE ADESAO	44
2.2 ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO REDESENHO CURRICULAR	47
2.3 ATRIBUIÇÕES E RESPONSABILIDADES	51
2.4 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO ProEMI	56
CAPÍTULO III - A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA PROPOSTA DO ProEMI	58
3.1 A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO E IMPLICAÇÕES NA MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO.....	60
3.2 O MODELO DE RESEDENHO CURRICULAR PROPOSTO PELO ProEMI	64
CAPÍTULO IV- A INOVAÇÃO COMO CONTEXTO PARA MUDANÇAS	74
4.1 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELO ProEMI.....	77
4.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINAR: DA GEOGRAFIA AO MACROCAMPO CIÊNCIAS HUMANAS	80
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

A partir do século XVIII a história da educação começa a ser repensada. Novos caminhos começam a ser trilhados para o campo educacional, os quais ainda se encontram presentes na realidade da Educação no Mundo¹. Especificamente no Brasil, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por intensos debates políticos sobre a questão educacional.

Independente do horizonte ideológico, pesquisadores do escolanovismo (como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles) valorizavam o papel que a educação deveria cumprir para a construção da nacionalidade brasileira.

A Revolução de 1930 representou o marco para a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção. Neste contexto, a acumulação de capital, proveniente da lavoura cafeeira, possibilitou o investimento no mercado interno e na produção industrial.

A nova realidade brasileira induziu a especialização da força de trabalho, implicando em maiores investimentos na educação. Anos depois, durante a Era Vargas o governo assumiu a defesa da necessidade de promover a reforma da educação para efetivar uma reconstrução da sociedade. Para tanto, foi considerado fundamental promover a modernização das elites e a formação do cidadão/trabalhador. A educação passou a ser avaliada como componente indicado no tratamento das questões sociais.

Também nessa época, defendia-se a educação rural como meio para conter a migração do campo para as cidades; Assim, a formação técnico-profissional, teve o objetivo de resolver o problema das agitações urbanas. Uma das relevâncias da Educação no processo de reconstrução nacional foi à instalação do Ministério da Educação e Saúde Pública, proposto pelo Governo Provisório (1930-1934) como uma de suas primeiras medidas. Deste modo, o

¹ A chamada *Sociedade Moderna* iniciou na extinta Prússia (atual Alemanha). Ela foi a primeira a colocar as ideias de sistema de educação em prática, aquele que atualmente é denominado como escola tradicional. Somente nas duas últimas décadas do século XIX, tanto a França quanto o Reino Unido demonstraram interesses pela educação das classes. Por exemplo, a Revolução Francesa foi considerada como a fase que ascendeu os direitos naturais e fundou o direito de toda criança ser adequadamente preparada para a vida. Com o reconhecimento desse direito, efetiva-se a criação de um sistema nacional de educação. No século XX surgiu vários movimentos, experiências e teorias educacionais destinadas a renovar os métodos aplicados na escola tradicional.

Estado passou a exercer maior controle sobre o ensino no país, tendo como principal compromisso adequá-lo às exigências do projeto de modernização delineado pelo governo revolucionário.

Houve ainda no Governo Provisório uma série de decretos² responsáveis por institucionalizarem a Reforma Francisco de Campos. Assim, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova à nação e ao governo, em 1932, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles propunham que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a implantação de uma escola pública única laica, obrigatória, gratuita e para ambos os sexos. Apesar das suas limitações, destaca-se que pela primeira vez na história do país ocorreu uma mudança na educação que atingiu diferentes níveis do ensino e envolveu todo o território nacional.

Os pioneiros³ da Escola Nova (movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil) tinham como intenção opor-se às práticas pedagógicas tradicionais e propor uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliasse seu acesso à escola. Com base na Constituição de 1934, o governo brasileiro incentivou o desenvolvimento do ensino superior e médio. A grande meta era formar futuras gerações preparadas para assumir postos de trabalhos gerados com os avanços no setor econômico.

Ainda nessa Constituição, assegurou-se a criação de um ensino primário público, laico, gratuito e obrigatório; Apesar de defender o ensino religioso nas escolas e o uso de diferentes grades curriculares para meninos e meninas. O governo brasileiro ampliou a competência da União, por meio do Conselho Nacional de Educação⁴, resguardando, porém, a autonomia dos estados e municípios, desde que se adaptassem às determinações federais. Em

² São eles: Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

³ Os principais pensadores pelo mundo foram Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), León Tolstoi (1828-1910), Edouard Desmolins (1850-1907), Georg Kershensteiner (1854-1932), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932).

⁴ A este Conselho foi atribuída a tarefa de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) e de garantir recursos para o sistema educativo.

consequência, vimos o ensino (sob a alcunha de ensino secundário) aparecer pela primeira vez em 1931, com a Reforma Francisco Campos e esta modalidade foi dividida em duas etapas, pelo Decreto-lei nº 4.244/1942 e consolidada na primeira LDB nº 4.024/1961.

Com o avanço da industrialização no país e a crescente urbanização das cidades brasileiras, a realidade educacional passou por alterações e foi consolidado na segunda LDB nº 5.692/1971 e na terceira 9.394/1996. Por fim, no início de 1990, por conta da globalização, a terceira LDB, sob o nº 9.394/1996, trouxe diversas alterações relevantes à educação brasileira tanto para o ensino básico; quanto para o superior. Neste ínterim, o Ensino Médio passou por várias modificações. Todavia, ele sempre foi considerado como etapa final da educação básica, com duração mínima de três a quatro anos, com enfoque na preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

Zygmunt Bauman em seu reconhecido livro *Modernidade Líquida* (2001, p.08) afirma que “[...] o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento”. Sendo assim, a mudança estratégica de implantação no nosso cotidiano sai do ritmo das LDB's e, por meio das Diretrizes Educacionais, adota-se a ideia de Programas para a integração educacional e a flexibilização do currículo no Ensino Médio.

1 A Problemática

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico.

[...] Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas, conforme esclarece Kuenzer (2000, p. 49).

Neste sentido, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e as suas políticas de expansão respondem não somente às aspirações

das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Por outro lado, a decorrente diminuição de estudantes no Ensino Médio, a crescente evasão e o desinteresse por essa modalidade de ensino trouxeram ao Estado a recorrência de elaborar um Programa que atendesse à meta pretendida de universalização do Ensino Médio, estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE) para 2020.

É, neste contexto, que surge o Programa Nacional do Ensino Médio Inovador – ProEMI,. Foi legalizado em 2009, por meio da Portaria nº 971. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, no uso de suas atribuições legais resolve instituir o programa, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional (Art. 1º). Ele visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação Básica (SEEB) e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio regular. Também visa enfatizar os projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura e da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Art. 2º). Também deve prestar apoio técnico e financeiro às ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio, mediante análise, seleção e aprovação de propostas (Art. 3º).

Para tanto, a SEEB coordenaria a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa (Art. 5º). Ela também expediria as normas e diretrizes, fixando os critérios de operacionalização e de execução do programa (Art. 6º). E, por fim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deveria coordenar a avaliação externa e acompanhar o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do Programa (Art. 7º). Sendo assim, com a finalidade de estimular iniciativas curriculares inovadoras no âmbito das escolas públicas de Ensino Médio, o ProEMI deveria integrar-se às políticas públicas nacionais de melhoria da Educação Básica e, com isso, desenvolver a:

1) Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; 2) Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; 3) Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; e 4) Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p.01).

Em detrimento dessa resolução no ano de 2013 o Governo Federal, junto ao MEC, divulgou o Documento Orientador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012) para fundamentar o Programa. Estes documentos tornam-se basilares para mudanças propostas no currículo e no modo de ensinar (MEC, 2013, p.03). Cabe ainda ressaltar que as DCNEM's definem as formas de organização curricular a serem inseridas pelos sistemas de ensino e suas Unidades Escolares, aplicando-se a todas as modalidades e formas de Ensino Médio. E, na mesma linha, o Documento Orientador do ProEMI fortalece o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas; de modo a ampliar o tempo dos estudantes no Ensino Médio e garantir a sua formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico com a intenção de atender as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea.

2 Objetivos e Justificativa

Sob este panorama, esta pesquisa visa analisar a proposta do Programa Nacional do Ensino Médio Inovador, por meio da legislação, da estrutura curricular e das metodologias recomendadas para o Ensino Médio brasileiro, de modo a discutir o novo perfil do professor. Neste sentido, almejam-se: a) redesenhar a história do Ensino Médio brasileiro pelas Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional existentes; b) decompor e analisar a proposta do Ensino Médio Inovador; e c) discutir as relações pedagógicas apontadas na adoção da flexibilização⁵ curricular sugerida frente à profissionalização proposta no Ensino Médio Inovador ao ensino e ao professor.

⁵ O termo flexibilização curricular torna-se constante nos documentos oficiais. Neste sentido, flexibilizar não deve ser compreendido apenas como um acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, mas sim, como mudanças na prática pedagógica.

Justifica-se a necessidade desta pesquisa, visto que pouco se tem observado de mudanças no Ensino Médio brasileiro que por estar desfocado procura preparar o estudante mais para o trabalho do que para a continuidade dos estudos. Acredita-se que os principais desafios que o Ensino Médio apresenta hoje continuam derivando da sua dualidade estrutural⁶; pois, conforme afirma Ferreira (s/d), a relação direta de sua oferta (integrada ou não ao ensino profissional) proporciona o atendimento das necessidades definidas pela divisão social e técnica do trabalho do que das de ensino integral. Em outras palavras, este nível de ensino “[...] revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade” (FRIGOTTO et al., 2005, p. 31).

Igualmente, a necessidade de se pensar em uma educação integradora faz com que o ProEMI seja atrelado às políticas públicas nacionais para melhoria da Educação Básica, de modo que ele consiga consolidar a identidade dessa etapa. Em vista da diversidade de seus atores e da oferta de uma aprendizagem significativa, surge nos dias atuais a necessidade de reconhecimento da interlocução entre o que se deve ensinar e a cultura juvenil existente.

Nesta perspectiva, ao ponderar a proposta de estruturação de um novo Ensino Médio no Brasil, necessita-se entre várias outras análises, àquela sobre o modo de ensinar proposto nesse nível. Para além das alterações do currículo, é *mister* avaliar quais são os caminhos indicados para o professor do Ensino Médio sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir das metas estabelecidas no ProEMI.

3 Procedimentos Metodológicos Da Pesquisa

Devido à complexidade do problema e ao caráter desta pesquisa, opta-se por uma investigação exploratória e, com base nos objetivos citados, seleciona-se como fontes documental e bibliográfica, documentos oficiais

⁶ Nos anos de 1930, a educação básica brasileira era estruturada de uma forma completamente dual. Num primeiro plano estabelecia-se os percursos educativos dos filhos das elites e, num segundo, dos filhos da classe trabalhadora; a modalidade mais destoante seria a etapa final (EM) classificada entre cultura geral e cultura técnica que correspondiam a formação acadêmica e a formação profissional para o mercado de trabalho.

produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), sobre Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Programas e Ações e Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador e textos relacionados ao tema.

A partir da bibliografia levantada, os contornos metodológicos desta pesquisa, os aspectos da metodologia serão apoiados nas obras de GIL (2007), MINAYO (1993, 2007), OLIVEIRA (2007), ORLANDI (1999), na tentativa de compreender melhor a situação da Educação Básica no Brasil e as metas promovidas pelos documentos designados para essa etapa da Educação.

Além de uma análise dos documentos oficiais (DCNEM, LDB, PCNEM, e ProEMI), destacam-se os principais autores que são considerados como suporte teórico nas discussões sobre o Ensino Médio (CARVALHO, 2001; CURY, 2002; GONÇALVES, 2005; KUENZER 1997, 2000, 2010, 2011; SPOSITO, 2010, entre outros). Já os elementos norteadores para o entendimento do contexto de currículo serão aportados teoricamente em GOMES (2008), LOPES (2006, 2008), LOPES; MACEDO (2011), MACEDO (1998), SACRISTÁN; GÓMEZ (2000), SILVA (2005), entre outros.

Para atingir os objetivos, pretendem-se utilizar na pesquisa documental e na bibliográfica, fontes primárias como os programas federais e estaduais, já que a pesquisa documental é

[...] uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

Nestes termos, ao analisar os documentos oficiais voltados para o Ensino Médio, em especial o Programa do Ensino Médio Inovador, procura-se compreender o que o MEC define como *Ensino Médio Inovador* (modelo), *Flexibilização Curricular* (aspecto basilar do Projeto Pedagógico), *Redesenho Curricular* (mudanças na estrutura do currículo) e, por fim, as mudanças no processo de ensino (mudanças na prática pedagógica).

Assim, especificamente para a realização deste trabalho, utilizar-se-á como procedimentos de pesquisa à análise de discurso de Eni Orlandi, pois, em suas palavras

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (1999, p.17).

Neste sentido, Silva (2005, p.16) complementa que “[...] Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa”. E, desse modo, por meio da linguagem, o homem transforma a realidade em que vive e a si mesmo. O homem constrói a existência humana, ou seja, confere-lhe sentido. E é essa capacidade do homem de atribuir, incessantemente, sentidos que promove seu constante devir, e o das coisas, que interessa à Análise do Discurso.

Ao utilizarmos a técnica de Análise do Discurso na pesquisa, buscou-se captar as representações em documentos oficiais, processo pelo qual, consiste em um primeiro tratamento do “texto bruto” pelo analista. Trata-se da análise do que se apresenta em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação. A partir desta análise, compreendemos como o discurso se textualiza (ORLANDI, 1999, p.65).

4 Estruturação Do Trabalho

Por pretender nessa dissertação discorrer e ampliar as discussões sobre a proposta do Programa Nacional do Ensino Médio Inovador, por meio da legislação, da estrutura curricular e das metodologias recomendadas para o Ensino Médio é que se optou por distribuir o texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, **A modalidade Ensino Médio brasileiro na atualidade**, será apresentado o contexto histórico do Ensino Médio brasileiro, sob a égide dos textos oficiais (LDB's, DCNEM's, PCN's e PPA), por meio das concepções exibidas de currículo, de ambiente escolar e da profissão professor.

No segundo capítulo, **O Programa Ensino Médio Inovador e as orientações curriculares para o Ensino Médio**, serão descritas as regras e as normativas de execução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Neste sentido, os principais documentos utilizados foram o Documento Orientador 2009 e o Documento Orientador 2013 que abordam as principais

determinações que os sistemas de ensino Estaduais e municipais devem seguir. Entre elas o Programa de Ação Pedagógica (PAP) e a Proposta de Redesenho Curricular (PRC).

No terceiro capítulo, **A flexibilização curricular na proposta do ProEMI**, será debatido os Documentos Orientadores, e a proposta sobre flexibilização curricular e macrocampos contidos na Proposta de Redesenho Curricular (PRC). Neste sentido, será descrito o modelo de redesenho curricular proposto e, em seguida, será analisado os conceitos e as implicações para a reorganização dos espaços escolares, do currículo e da diversificação das práticas pedagógicas sugeridos.

Já no quarto capítulo, **A inovação como contexto para mudanças**, serão abordadas as reflexões sobre o aumento pelo interesse das questões relativas às inovações educacionais e a pertinência da mudança educacional frente à caracterização da mudança social; a necessidade de reconhecer que o professor é um sujeito chave nos processos de mudanças na escola; o papel e perfil do professor frente à inovação, no que tange à ruptura epistemológica na ação pedagógica; e as mudanças no ensino de Geografia, tendo como base o processo de inovação educacional.

Por fim, apresentar-se-á a **Conclusão** da pesquisa com as principais interpretações depreendidas e das proposições que sinalizam os resultados e nossos indicativos de conclusões em torno dos achados da pesquisa.

CAPÍTULO I

A MODALIDADE ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ATUALIDADE

Diante da realidade educacional brasileira e a demanda atual do mercado de trabalho, o presente capítulo visa apresentar um breve histórico das legislações referentes aos fundamentos, as estruturas e as normatizações do Sistema Educacional Brasileiro, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN's) de 1961, 1968, 1971 e 1996, no que tange à construção curricular do Ensino Médio. Sendo assim, propõem-se especificar quais foram os desdobramentos legislativos que referenciaram as perspectivas do Ensino Médio na atualidade, mediante a análise das diretrizes estabelecidas para o plano pedagógico, para a organização curricular e, mais especificamente, para as ações realizadas dentro do ambiente escolar. Também, procura-se avaliar as expectativas lançadas sobre o *modus operandi* do ensino em relação ao conhecimento e a formação didático-pedagógica.

Primeiramente, opta-se por revelar como a educação se constituiu e como desenvolveu-se historicamente; de modo a esclarecer a discussão fomentada pelas LDBEN's implantadas no Brasil. Nesse sentido, destaca-se que cada lei conferiu aspectos revolucionários diferentes para o cenário educacional no país, entre eles destacam⁷: maior autonomia aos Estados na organização de seus sistemas de ensino; flexibilidade aos cursos existentes; articulação dos cursos, (em especial os de grau médio e o currículo mínimo obrigatório) e, finalmente, conceituação objetiva da autonomia universitária. Assim, em dezembro de 1961, o então Presidente da República João Goulart promulgou a Lei 4.024, denominada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir deste momento, o ensino deveria ser entendido sob o formato de modalidades: Ensino de Grau Primário, Ensino de Grau Médio e Ensino de Grau Superior.

⁷ Vale ressaltar que o projeto recebeu parecer contrário do deputado Gustavo Capanema e foi arquivado. Ao ser retomado em 1952 ficou em discussão na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados até 1956, quando foi encaminhado ao plenário.

A Lei nº 4.024/1961 foi à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil. Para sua elaboração, na época, houve um grande debate no Congresso Nacional. Contudo, esta lei não correspondeu plenamente às expectativas dos envolvidos no processo.

Na verdade, ela abrangeu várias concessões entre os defensores da escola pública e os adeptos da rede particular vinculada à igreja. Nas palavras de Dermeval Saviani (1997), a Lei nº 4.024/1961 era inócua. Mas vale lembrar também que, antes disso, não havia no Brasil uma lei específica para a educação. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que mesmo tendo sido pequeno o progresso advindo dessa lei, sua promulgação trouxe um avanço para as questões educacionais. Em outro estudo, Saviani (2010, p.10, grifo do autor) afirma que

[...] parece evidente a relação de implicação entre os conceitos de “lei de diretrizes e bases da *educação nacional*” e de “*sistema nacional de educação*” [ou seja] Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama “Sistema Nacional de Educação” (Idem).

De tal modo, a LDB nº 4.024/1961 estabeleceu que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola (...). À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Art. 2º, Parágrafo único). Cabe, aqui, ressaltar que a educação brasileira sempre esteve vinculada aos determinantes econômicos e políticos do país e na elaboração da Lei 4.024/196 não foi diferente. Os determinantes foram os embates dos modelos econômicos (agrário-exportador e urbano-industrial). Esta Lei regulava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como, a iniciativa privada por meio de subvenções financeiras. Também, previa a cooperação entre União, Estados e Municípios.

Neste mesmo período, o cenário mundial era de transição econômica mundial. A partir das (r)evoluções tecnológicas e expansões do mercado mundial, o Brasil enquadra-se em um novo parâmetro econômico, o qual criava novas demandas de mercado de trabalho e, por conseguinte, a necessidade de

indivíduos mais escolarizados. Dessa forma, com o golpe militar em 1964, o ensino ganha maior visibilidade como instrumentalização para o trabalho e a educação passa a ser concebida como instrumento de controle ideológico.

É sabido que a LDB nº 4.024/1961 já nasceu desatualizada à sua época, pois, logo após sua promulgação outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas foram necessárias, devido ao cenário político de domínio militar vigente.

Durante o regime militar, muitas foram às alterações realizadas na organização do ensino, muitas delas foram por meio de leis específicas. Contudo, em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a lei nº 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências. Ela ficou conhecida como reforma universitária, mas fixou-se como a segunda LDB que o Brasil presenciava.

Somente foram revogadas as normas correspondentes ao ensino primário e médio estabelecidos pela LDB nº 4.024/1961, quando proclamada a LDB nº 5.692/1971. Nesta Lei, o ensino de nível primário funde-se ao ginásio e passa a se constituir como ensino de 1º grau. O ensino médio torna-se ensino de 2º grau e, por sua vez, o ensino superior em 3º grau. Estabelecendo as três modalidades de ensino vigentes no país.

Segundo Saviani (2008), a LDB 5.692 de 1971 procurou definir os currículos no formato de disciplinas; com obrigatoriedade nacional e escolhida as disciplinas pelo Conselho Federal de Educação (atual núcleo comum). Além disso, os Estados deveriam indicar quais deveriam ser as disciplinas obrigatórias em suas jurisdições (atual parte diversificada do currículo), mas ainda sob o controle do governo federal.

Seguindo essa tendência de modificações ocorridas na década de 1970, iniciou a implantação da política de valorização do ensino técnico profissionalizante e com caráter mais científico. Nota-se que o sentido básico da reforma residiu na atribuição de capacidade habilitadora ao Ensino Médio no campo profissional, e não somente na preparação para o Ensino Superior. Assim sendo, a reforma de 1971 visou à formação profissionalizante, mas não viabilizou a possibilidade de continuação dos estudos em níveis superiores.

Contudo, ela fixou diretrizes para os ensinos de 1º e 2º graus em âmbito nacional. Ela apresentou dois pontos fundamentais em atendimento à Constituição de 1967: indicou a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, referente ao ensino de 1º grau, junção do primário e ginásio, e o ensino profissionalizante no 2º grau. Outras ações marcantes do período pós-64 foram, sem dúvida, a expansão da rede de ensino e a extensão da escolaridade básica.

A Lei n.º 5692/1971 trouxe alterações no sentido de manter os aspectos liberais⁸ da lei anterior, estabelecendo um ensino especialista para atender ao regime vigente, voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista. Dessa forma, foi preciso realizar uma alteração na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, fornecendo *nova roupagem* à pretensão liberal e assumindo uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira.

A orientação indicada na Lei sugeria o incremento da eficiência e a maximização dos resultados, decorrente da adoção da ênfase no aspecto quantitativo, no uso dos meios e das técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial. Cabe ressaltar que os dois últimos aspectos mencionados são evidenciados nas alíneas a e b, do parágrafo 2º do Art. 5º:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

A profissionalização referida pela lei assentou-se na interação direta entre formação educacional e mercado de trabalho. Admite-se, inclusive, no Art. 6º, a coparticipação das empresas para a concretização desse processo (BRASIL, 1971). Essa preparação para o trabalho abarcou, portanto, os conteúdos e competências para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho (aqueles que são indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e

⁸ Compreende-se aspectos liberais à tendência pedagógica aplicada ao período educacional, com metodologias e perspectivas as quais influenciaram a educação naquele período.

exercer uma profissão técnica). A educação deveria então apresentar noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, sobre os produtos do trabalho, sobre as condições de produção, entre outras mais.

Mas, com o desgaste do regime militar e no contexto da transição democrática, a legislação brasileira na área educacional, mostra-se renovada com a promulgação da Constituição de 1988. Desta, surgiram novas leis para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer novas diretrizes para educação no Brasil, que culminou na LDB nº 9.394, promulgada em 1996.

Esta lei está em vigor até os dias atuais e ela não teve um início diferente da tradição de leis criadas anteriormente. Instituída em 20 de dezembro de 1996, LDB nº 9.394/1996 promoveu a descentralização e a autonomia das escolas e universidades; permitindo, assim, a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro. Ela ainda promoveu a autonomia dos sistemas de ensino e a valorização do professor e do magistério. Além disso, possibilita ao Ensino Médio novas orientações, por exemplo, as diretrizes gerais para a organização curricular e a definição do perfil de saída do estudante (Quadro 1).

Quadro 1. Finalidades do Ensino Médio

Art. 35:	O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do estudante, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
Art. 36:	O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Fonte: Extraído da LDB nº 9.394/1996 (1996).

Destacam-se nesses artigos as finalidades apresentadas ao Ensino Médio, que, segundo a LDB nº 9.394/1996 estabelece a perspectiva de oferta

articulada, de modo a ter uma educação equilibrada entre a educação básica e a preparação para o mundo do trabalho. Neste sentido, entre os anos de 1995 e 2010, foram produzidos vários documentos, mas com divergentes naturezas no que se refere à estrutura curricular do Ensino Médio: ora assumem o caráter de proposta, ora, assumem a função normativa.

Os principais documentos oficiais produzidos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), instituídos pelo MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); os Parâmetros Curriculares em Ação (PPA), pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pelo MEC; e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), pelo MEC em parceria com as SEEB, todos com a finalidade de orientar os gestores e os professores das escolas da rede pública de ensino na elaboração dos seus currículos e projetos político-pedagógicos.

Neste sentido, a LDB nº 9.394/1996 aponta para a necessidade de uma reforma em todos os níveis educacionais. Ela inspira-se nas visíveis transformações que passa a sociedade contemporânea. Cabe ressaltar que as finalidades do Ensino Médio caminham a partir da formação do estudante, por meio da articulação entre os valores e competências necessárias à integração social, a relação homem e natureza, a formação ética, crítica e a autonomia intelectual que fazem parte do seu processo educacional. Logo, o Art. 36 da LDB nº 9.394/1996 prevê esta articulação ao reiterar a importância da formação geral e definir a equivalência de todos os cursos de Ensino Médio para efeito de continuidade de estudos. Desse modo, esta Lei procura definir a identidade do Ensino Médio, com relação ao seu papel na formação do estudante; pois passa a ser considerada como etapa final obrigatória da Educação Básica⁹.

⁹ As disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos (BRASIL, 2009, p. 04).

Em 1999 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMT/MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) para orientar a implantação dos conteúdos e dos princípios apresentados nesse documento. Os PCNEM exibiram a concepção da preparação para o trabalho aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio (Art. 35, da LDB nº 9.394/1996).

Essa preparação torna-se básica para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Ela continua tendo como referência as mudanças apresentadas no mercado de trabalho. Mas, indica a importância da capacidade de continuar aprendendo, de modo a romper com a ideia de ensino profissionalizante aos que já estão no mercado de trabalho ou àqueles que nele ingressarão em curto prazo. Da mesma forma, procura ampliar a aprendizagem do estudante dissociando-se da ideia de preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim, em 2001, para substituir os PCN's e complementar os PCNEM, lançou-se o Programa Parâmetros em Ação – Ensino Médio (PPA-EM). Com este material, pretendia-se oferecer apoio para a atuação de escolas, grupos de escolas e secretarias de educação na formação continuada de todos os profissionais envolvidos no Ensino Médio. O propósito de PPA-EM foi propiciar aos professores situações que possam ser vivenciadas e que criem vínculos entre os pressupostos estabelecidos e as necessidades locais. De tal modo, o Programa exibiu como finalidade: a) analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; b) contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel dos PCNEM nas escolas; c) criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando entre os professores a prática de encontros para estudo e troca de experiências; d) identificar as ideias fundamentais contidas em cada área curricular e fazer as adaptações necessárias para atender às demandas de cada contexto escolar; e) potencializar o uso dos materiais proporcionados pelo Ministério da Educação para o trabalho dos professores.

Os PPA-EM deveriam ser realizados por multiplicadores, formados pelas Secretarias de Educação, que atendessem os professores do Ensino Médio e os demais especialistas em Educação (diretores, coordenadores pedagógicos

e supervisores de ensino). Posteriormente, em 2007, em substituição aos PPA-EM, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs); tendo elas o objetivo central de traduzir os pressupostos éticos, estéticos, políticos e pedagógicos ditados na LDB nº 9.394/1996.

Coerente com o princípio da flexibilidade e valendo-se do currículo, nesta Lei, a cultura educacional brasileira é pautada pela lógica do controle técnico. O formato de currículo indicado tem se inspirado no paradigma técnico-linear (grades curriculares), com definição de disciplinas, de tópicos de conteúdos, de carga horária, de métodos e técnicas de ensino e de avaliação, previamente estabelecidos (ARROYO, 2000).

Constata-se que as atuais Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio apontam para uma renovação paradigmática no ensino e, principalmente, nos currículos escolares. Trata-se de um modelo constituído pela relação dialética entre o interesse técnico e o consenso, permitindo ao estudante relacionar a teoria com a prática cotidiana. Nelas, o conteúdo é considerado como centro do processo, avaliado de acordo com as necessidades sociais do estudante, mesmo que relacionado às características da escola, da estrutura social e da realidade.

Segundo Pinheiro (2005), essas mudanças propõem novamente o repensar do currículo escolar, baseado na ideia de rede de relações, eliminando-se os redutos disciplinares, em prol da interdisciplinaridade.

Atualmente, entende-se que o currículo escolar não pode ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades da aprendizagem do estudante e a inserção das novas tecnologias educacionais. Conforme as bases legais das DCNEM's, uma nova concepção curricular para esta modalidade deveria expressar as mudanças na área do conhecimento e da produção apresentadas na contemporaneidade,

[...] o Ensino Médio vem assumindo um lugar de destaque no sistema educacional. Isso porque ele constitui o elo entre o ensino fundamental e o ensino superior. É, também, nessa etapa do ensino que se concentram as mudanças mais significativas da legislação, como a inclusão de novas disciplinas e pré-requisitos para adesão de programas de ampliação do acesso ao ensino superior. É uma fase ambígua na formação escolar: deve preparar para continuação dos

estudos no ensino superior, mas também deve ser o suficiente para ingressar no mercado de trabalho e garantir a manutenção da vida social caso o jovem não queira seguir especializando-se. E mais do que isso, deve preparar o estudante para atuar nessa sociedade em constante transformação (SAINT'ANNA, 2012, p.10).

Sendo assim, para melhor compreender esta realidade, a construção de um projeto político-pedagógico e a efetivação de um trabalho interdisciplinar são requisitos indispensáveis para o exercício da flexibilidade e da autonomia desejada. A partir desta perspectiva, dando sequência a essa pesquisa, discutir-se-á a construção pedagógica e curricular indicada ao Ensino Médio ao longo da história das LDBEN's.

1.1 Da Concepção Pedagógica à Esfera Curricular

Ao analisar o Ensino Médio da concepção pedagógica à esfera curricular, almeja-se contextualizar os caminhos pedagógicos percorridos, do pensamento das disciplinas até a consolidação da base comum curricular; destacando as condições e necessidades básicas para a organização do currículo para a Educação Básica e orientações curriculares desenvolvidas para o ensino nesta modalidade.

Os processos educativos fundamentais na organização das sociedades capitalistas, historicamente estão vinculados à construção do conhecimento e dos processos educativos, desdobrando-se nos processos pedagógicos. Estes estão diretamente relacionados à estrutura produtiva e aos seus modelos de expressão nas relações sociais. Assim, a formação do aluno do ensino médio, configurada na forma das disciplinas, contribuiu, para a construção do conhecimento inserido nos processos educativos e pedagógicos nos sistemas educacionais modernos.

Nessa nova organização da construção do conhecimento, privilegiou-se a disciplinarização dos conhecimentos elaborados sob a fundamentação científica, que ganharam centralidade nos processos de elaboração dos conhecimentos e das aprendizagens. Logo após, a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados totalizadores e de contexto aos indivíduos a partir da realidade em que estão inseridos.

Neste sentido, a nova organização da sociedade flexível necessita de indivíduos com capacidade de contextualização das relações em que estão inseridos, tanto as de produção quanto as de natureza social. E deste modo, os documentos oficiais da educação brasileira ao longo dos anos vêm fundamentando os princípios e procedimentos na organização pedagógica e curricular do Ensino Médio.

O primeiro documento voltado para o Ensino Médio, após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, foi às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM's), implantada por meio da Resolução CEB Nº 3, em 26 de junho de 1998, e atualizada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, em 03 de fevereiro de 2005, e pela Resolução nº 4, em 13 de julho de 2010, cujo objetivo se fundamenta na constituição de um

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 01).

As DCNEM's foram elaboradas para proporcionar o planejamento e o desenvolvimento do currículo de forma orgânica. Várias esferas da sociedade participaram, dentre elas: o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Além delas, participaram os dirigentes municipais e estaduais de ensino, professores e pesquisadores com a intenção de aproximar as demandas sociais no documento oficial regulamentador da educação brasileira.

No mesmo período, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) entraram em vigor. Os PCN's resultaram do trabalho de especialistas e educadores de todo o país e o principal objetivo dele é auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalho e no planejamento das aulas, contribuindo para o desenvolvimento do currículo específico da escola e a atualização profissional.

Eles preconizam uma abordagem transversal e, principalmente, de cunho interdisciplinar. Com isso, os PCN's pretendem extinguir a visão de desarticulação e separação entre os componentes curriculares do processo de escolarização, estabelecendo, assim, a articulação e o contato entre tais componentes. O que, por sua vez, contribui para a construção conjunta do conhecimento. Entretanto, esta perspectiva não se limita à junção de disciplinas de um dado sistema formal de ensino. Ela abrange, sobretudo, a utilização dos saberes provenientes dessa junção nas práticas corriqueiras do dia a dia; propondo a aplicação dos saberes na realidade social circundante.

Por este motivo, Young (2007, p. 13) defende que

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas.

Ou seja, na tentativa de mudança na organização curricular os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM's) apresentaram como eixo central à reorganização curricular baseada na integração de diferentes saberes, via interdisciplinaridade. A partir deles, o currículo passou a ser dividido em três grandes áreas de conhecimento: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias, abrangendo disciplinas entendidas como mais afins entre si. Esta reorganização teve como princípio facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, visando à compreensão das relações de diversidade escolar, trabalho e sociedade.

Em 2002 as orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) dimensionam quatro medidas: a primeira, chamada Bases Legais, apresentam as mudanças do ensino médio, a reforma curricular e sua organização; as outras três referem-se às disciplinas e áreas de conhecimento ministradas no Ensino Médio, sendo dividido da seguinte forma: parte II – Linguagens, códigos e suas Tecnologias; parte III – Ciências

da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, a área de análise do presente trabalho.

Lopes (2008) apresenta três matrizes sobre a organização curricular clássica¹⁰: a) o currículo por competências; b) o currículo centrado nas disciplinas de referência; c) o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Em todas as matrizes, o discurso sobre a integração curricular se faz presente, por exemplo, a construção de competências¹¹ e o desenvolvimento integrado e interdisciplinar dos conteúdos passam necessariamente pela relação entre os conteúdos e as situações nas quais eles se produzem ou se aplicam.

O currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, pois as competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos. Contudo,

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas (PERRENOUD, 2000, p. 02)

Essa organização curricular, baseada em competências, tem como base o saber-fazer que se encontra intimamente relacionada ao mundo produtivo, associada à consolidação de competências técnicas. Não obstante, esta forma de organizar o currículo desconsidera as relações sociais e práticas culturais estabelecidas entre os sujeitos constituídas no seu cotidiano, justamente por enfatizar aspectos técnicos em detrimento de um ensino crítico (LOPES, 2008).

Na organização curricular que tem como base um currículo centrado nas disciplinas de referência, o conhecimento é visto como organizado, de modo

¹⁰ “Uma abordagem clássica sobre organização curricular tende a entendê-la como os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos: em que sequência inserir os conteúdos, em que séries, como pensar os arranjos disciplinares ou não” (LOPES, 2008, p. 9).

¹¹ O currículo do Ensino Médio sofreu grandes mudanças a partir de 1996 e ao longo desses 15 anos de vigência da LDB. A primeira delas foi a divisão das disciplinas em três grandes áreas de conhecimento e a inclusão do termo “tecnologias”, às quais foram atribuídas “competências e habilidades”

que seja possível distingui-lo dentro de determinados campos de significação. Esta forma de organização curricular prioriza um modelo tradicional de escola, na qual permanece a lógica acadêmica. Valorizando um ensino que seja capaz de transmitir aos alunos o conhecimento de referência, ou seja, os conceitos e princípios, as estruturas, formas e domínios do conhecimento são desenvolvidos especificamente dentro das disciplinas de referência (BEANE, 2003)

Em 2011, novamente os PCNEM's apresentam proposta de reforma para o Ensino Médio. Nela, o currículo não pode ser enciclopédico, formado de conhecimentos e disciplinas isoladas. Torna-se necessário superar o acúmulo de informações e conhecimento, integrando saberes, desenvolvendo a ação crítica na leitura do mundo.

Esse documento ressalta que o currículo deve proporcionar ao aluno “[...] as condições para o desenvolvimento da capacidade de busca autonomia do conhecimento e formas de garantir sua apropriação” (BRASIL, 2011, p. 40-41), visto que a organização curricular disciplinar é dominante e hegemônica no contexto brasileiro (LOPES; MACEDO, 2002).

Sobre as mudanças do Ensino Médio é importante destacar a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio conforme o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Ao comparar com as diretrizes de 1998, o novo documento anuncia alterações desde os seus princípios à sua proposta de organização curricular para o Ensino Médio. Dentre seus fundamentos, as atuais diretrizes defendem a formação unitária, integrada e articulada aos eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Por fim, tanto as DCNEM quanto o ProEMI apresentam uma unidade no discurso, pois compartilham dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos, bem como, sinalizam uma mesma perspectiva para o Ensino Médio. No entanto, caberá investigar se, juntamente com as ações, programas e políticas educacionais em andamento, o ProEMI e as DCNEM conseguirão contribuir para o enfrentamento das principais dificuldades desta etapa da Educação Básica.

1.2 A Profissão Professor Na Atualidade

Para Adorno (1995) a educação para a emancipação pressupõe preparar o ser humano para o confronto com a experiência real e não para a experiência alienada de mundo. Desta forma, visto por muitos como um ato vocacional, o magistério por um longo período não obteve o status formal de profissão e, por esta razão, não era visto como merecedor de aprimoramento adequado e aquele que o exercia era passível de despreparo.

De tal modo, fazia-se professor aquele que curiosamente observava outros mestres exercendo a função. Ensinava-se da mesma forma que se havia aprendido, de maneira que a constituição do ato de ensinar não se diferenciava do modo como se instituíra outras profissões de caráter informal. Nestas condições a profissão professor se desenvolveu, sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples (TARDIF, 2002).

No Brasil, durante o período de transição das LDB's (4.024/1961 e 5692/1971) nota-se características pertinentes ao caráter profissionalizante. Por exemplo, a docência pautada no tecnicismo mostrava-se contraditória quando apresentava a dicotomia entre competência técnica e competência política daquele período (WEBER, 2003). Até os anos de 1960, boa parte dos professores não se via como trabalhadores, pois,

[...] o apego à ideologia meritocrática, segundo a qual a sociedade está hierarquizada em camadas, compostas por indivíduos cuja renda e cujo prestígio desiguais refletiriam os dons e os méritos, também desiguais, desses indivíduos (BOITO JUNIOR, 2002, p. 3).

A partir de 1960, a relação contratual entre o Estado e os professores ficou definida por um Estatuto Administrativo especial, permitindo que adquirissem direitos significativos tais como: estabilidade na função, salário-família, direito a diárias, assistência médica, gratificação por zona de difícil acesso, direito a feriados, permissões e licenças remuneradas ou não, direito à rescisão unilateral do vínculo empregatício sem aviso prévio, aposentadoria e transmissão de pensão.

Nessa etapa, como afirma (NUÑEZ et, al, 2005, p.01),

[...] o papel profissionalizador do Estado dedicou-se à multiplicação das Escolas Normais, à importação de orientações didáticas de professores estrangeiros, à fundação e implementação do Instituto Pedagógico na Universidade do Chile e ao aumento continuado e exponencial dos recursos do sistema educacional em geral. Contudo, prevaleceu uma visão restritiva delimitada pelos requerimentos da expansão e uma produção crescente e barata de novos professores.

Por conseguinte, a política de profissionalização do professor tem promovido a superficialidade da sua formação e tornado burocrático o trabalho do professor. Destina-se a ele a máxima: quanto mais eficiente tecnicamente, menor é a sua politização; ou seja, nos moldes em que vem ocorrendo a profissionalização, ela se configura mais como um eufemismo, tratando-se de fato de um processo que leva à desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003).

De acordo com os estudos de Weber (2003), os marcos a serem considerados no processo de profissionalização do professor na década de 70 foi a constituinte de associações representativas em âmbito nacional e o vínculo destas com o debate internacional. A sanção da Lei n. 5692/1971, regulamentando o salário do professor de acordo com a sua titulação e a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ato que contou com o apoio da sociedade política e sociedade civil.

Nos anos de 1980, a luta sindical aproxima os trabalhadores professores dos demais trabalhadores com avanços para a categoria. Os anos de 1980, em particular, “[...] foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores” (OLIVEIRA et al, 2004, p. 4).

As propostas da profissionalização, oriundas das reformas educacionais a partir dos anos 1980, legitimadas pelas políticas educacionais, estão vinculadas aos informes e às pesquisas que atribuem aos professores consideráveis responsabilidades devido ao fracasso e ao baixo desempenho escolar.

Oliveira ainda comenta sobre este panorama e afirma que “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (2004, p. 1128), em

todos os níveis. Da ideia de professores multitarefeiro, paradoxalmente, é definida a primeira noção de profissionalização¹². Fundamentado como modelo, o trabalho do professor se caracteriza por um papel técnico e funcional. A posse de um título faz dele um profissional.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, de desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a estratégia de ensino. No processo de construção, ele vai consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais se identifica como professor. Nesse sentido, a identidade se desenvolve a partir de um processo social internalizado e reelaborado pelo próprio indivíduo, envolvendo aspectos relacionados à consciência da sua existência como sujeito social com uma experiência particular que contribui para uma nova visão de mundo, de sociedade e de si mesmo.

Brzezinski (2002, p. 118) afirma que,

[...] a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influência e grupos destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sociopolíticas e históricas.

A autora mostra que o reconhecimento do magistério como profissão apresenta como fundamento a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais do ensino e impõe ações que superem o degradar em que se encontram o formar e a carreira dos profissionais. Assim são levantadas as questões que estruturam e ênfatizam à profissão.

Para Brzezinski (2002), o profissionalismo do professor abrange cinco categorias: competência, licença, vocação, independência e autorregulação. Sem essas categorias, percebe-se uma crise de identidade profissional. Já Nóvoa (1995) declara que o novo profissionalismo professor tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os

¹² O termo profissionalização apresenta diversos sentidos, segundo os contextos específicos de seu uso, definindo-se pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades profissionais. A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência.

restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. Este é o desafio para o professor do século XXI, contribuir para a renovação da profissão e do sistema de ensino.

O professor hoje, segundo Perrenoud (2000, p. 25), precisa

[...] despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Para alcançar essa competência profissional o professor precisa conhecer os conteúdos da disciplina e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2000), a competência profissional apela para dois recursos: de um lado, uma compreensão e certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender; de outro, habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis.

Nessa nova configuração, o professor como profissional deverá buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes e, inspirado na política da igualdade, garantir as oportunidades de aprendizagem e tratamento adequado às características pessoais do educando. Por essa razão, nota-se que a autonomia do professor dependerá de qualificação que ele apresenta. Sendo assim, a “[...] culpabilização dos próprios professores pelo fracasso da educação e da responsabilidade destes para melhorar suas competências profissionais por meio de iniciativas de formação” (OLIVEIRA, 2009, p. 99), são fatores essenciais para a desvalorização da carreira.

Cabe lembrar que, historicamente, o processo de feminização do magistério e sua construção social como um trabalho de mulher, somados ao caráter pastoral e vocacional que historicamente caracteriza o magistério marcam a identidade e as formas do profissionalismo professor, especialmente na educação da infância. Enguita (1991) ressalta ainda que profissionalização

não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa uma posição social e ocupacional, inserida em um tipo determinado de relações de produção e de processo de trabalho.

Neste sentido, o conceito de *semiformação* do filósofo Theodor Adorno explica esta conjuntura. Ou seja, a profissionalização fomentada não permite que os professores desenvolvam plenamente suas potencialidades e assim poderem colaborar para a transformação da realidade social em que estão engendrados. Falta-lhes o momento emancipador.

A *semiformação*, ao contrário do ideal da formação¹³, produz a acomodação destes sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos, defende o autor. Deste modo, ela constitui-se como o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1995, p. 25). Sendo assim, conforme afirma Bandeira (2012, p.230),

A disseminação progressiva destas características semiformativas deixou marcas indeléveis nos processos formativos, não só no seu sentido mais amplo, mas nas próprias práticas educativas. [...] A educação, por conseguinte, já se encontra fortemente integrada a este processo de globalização do mercado, como um produto extremamente rentável, que pode ser comercializado livremente e que visa consolidar uma estrutura de dominação, mascarando as diferenças sob um invólucro de racionalização, modernização produtiva e economia de mercado.

Os debates sobre a situação ambígua que vivem os professores ganham novas análises (ENQUITA, 1991; NÓVOA, 1991; HYPOLITO, 1997). Segundo Evangelista, Moraes e Shiroma, o perfil profissional desejado pelo atual mercado de trabalho ao professor sugere que ele seja “[...] criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível, solidário.” (2004, p. 3).

Na atualidade, acredita-se que a introdução de novos programas, especificamente o Programa do Ensino Médio Inovador no sistema e nas instituições educativas modificará tanto as condições de trabalho nas instituições e salas de aula quanto no modo de ensinar deste professor. Assim, a introdução de critérios de concorrência entre as instituições; a produtividade,

¹³ Processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social.

em termos de rendimento das aprendizagens; as avaliações nacionais; as competências; a autonomia das escolas; e as tensões entre desregulação e pressão por resultados, redefinem todo o cenário e coloca novas condições ao processo de construção da identidade e da profissionalização professor.

Neste caso, a política norteadora da reforma curricular coloca-se como articuladora entre a demanda econômica e a educação escolar. Para Silva (2013, p.27), “[...] esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do ensino médio no momento imediatamente após a promulgação da LDB”. A autora acrescenta ainda que,

De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades (SILVA, 2013, p. 27).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001-2010; 2011-2020) sinalizam a universalização do acesso à última etapa da Educação Básica, o que implica na ampliação do financiamento e na criação de possibilidades curriculares que propiciem a atribuição de novos sentidos ao currículo e à experiência vivida na escola pelos jovens que a frequentam. Também, consideram a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, e as demandas da sociedade atual.

Para Silva (2013) as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio,

[...] tem como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (2013, p.29).

O Ensino Médio deverá considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular.

O texto das DCN para o Ensino Médio assim compreende essas dimensões:

- **1º** O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
- **2º** A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
- **3º** A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
- **4º** A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2011).

As bases conceituais sobre as quais se ancoram as novas Diretrizes para o Ensino Médio tomam o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e o eixo ciência-cultura-trabalho-tecnologia como fundamento da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio.

Neste sentido, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) apoia o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas, por meio de apoio técnico e financeiro, com vistas a disseminar junto aos sistemas de ensino as experiências em torno de um currículo dinâmico, flexível e compatível às exigências contemporâneas (seja dos estudantes seja da sociedade em geral).

Por fim, cabe ressaltar que o ProEMI integra um conjunto de ações, de programas, de diretrizes e de políticas educacionais que convergem para o enfrentamento da qualidade da Educação Básica e que buscam a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar, dentre outros. Apesar

disso, destaca-se este Programa não pode ser o único responsável e/ou suficiente para enfrentar ou mudar as problemáticas do Ensino Médio.

Para tentar compreender a complexidade envolvente nos vários Programas analisados, o próximo capítulo apresentará o Programa do Ensino Médio Inovador (proposto pelo MEC) e as devidas orientações, adesões e o desenvolvimento dele na modalidade do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

CAPITULO II

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Com a finalidade de apresentar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), utiliza-se para análise e descrição os seguintes documentos: o Documento intitulado Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009a); Documento Orientador Programa: Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b); Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2011); Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013a) na versão preliminar; Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013b) na versão definitiva; Documento Orientador Programa do Ensino Médio Inovador (BRASIL 2014).

O Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria nº 971, em 09 de outubro de 2009. Ele tem como objetivo estimular iniciativas curriculares inovadoras na esfera das escolas públicas de ensino médio do Brasil.

O ProEMI surgiu como iniciativa inovadora para o Ensino Médio, de forma a superar o modelo vigente. Sua intenção foi a de estimular novas soluções para os currículos destinados ao Ensino Médio e melhorar a qualidade da educação oferecida nesta modalidade de ensino, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2009a). Desta forma, este programa pretende reduzir a evasão escolar bem como diminuir a reprovação¹⁴ nesta etapa.

¹⁴ Entre 1999 e 2009, a Síntese dos Indicadores Sociais 2010 (SIS 2010) mostra que apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (BRASIL, 2011, p.03). Houve uma melhora em relação a 1999, mas ainda milhões de jovens de 15 a 17 anos permanecem fora da escola, ou estão em distorção idade/série. Todavia, apenas 50,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estão no Ensino Médio, ou seja, a maioria dos adolescentes nesta faixa etária está ainda no Ensino Fundamental. A meta do PNE (2001/2010) era 50% de cobertura em 2006 e 100% em 2011. Os dados expostos demonstram a necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da

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

Nesse sentido, o Documento Orientador (BRASIL, 2011) visa orientar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal e as Escolas selecionadas para a formulação de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) que organize os currículos do Ensino Médio em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as matrizes de referência do novo ENEM, considerando também as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino.

2.1 Formas De Adesão

Segundo o Documento Orientador (2013b), a adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Desta forma, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização e a implantação de política voltada para o Ensino Médio.

Quanto ao apoio técnico-financeiro serão destinados todos os anos recursos financeiros às escolas de Ensino Médio, estaduais e distritais que deverão elaborar o redesenho curricular proposto. Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender as reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes,

universalização gradativa de atendimento a população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009b).

reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implantadas pelas redes de ensino.

Segundo o Documento Orientado (2013b, p.10),

Poderão apresentar projetos, denominado Projeto de Redesenho Curricular (PRC), todas as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI estabelece um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

São eles: a) carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; c) ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; d) foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; e) atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; f) atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; g) fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; h) fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; i) fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; j) oferta de ações que poderão estar

estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; k) estímulo à atividade do professor em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; l) consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico, implantado com participação efetiva da Comunidade Escolar; m) participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); n) todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (BRASIL, 2014).

Para incentivar a adesão e como uma maneira de induzir as mudanças propostas, o ProEMI disponibiliza aos seus participantes, apoio técnico e recursos financeiros. Segundo ISLEB (2014, p.100) “[...] a adesão dos entes federados vem ocorrendo voluntariamente e as escolas estaduais participantes são indicadas pelas Secretarias de Estado de Educação”. A adesão inicial do ProEMI pelas escolas, se deu a partir de 2009, com 339 escolas participantes, sendo no Estado do Paraná a maior adesão pelas escolas, conforme (Tabela 1).

Tabela 1. Adesão Inicial ao ProEMI (2009)

ESTADO	PARTICIPANTES	DESISTENTES
DF	15	4
AP	8	0
AC	15	1
SE	17	0
RN	11	0
MS	9	0
AM	7	0
PB	14	5
MT	7	0
PI	6	1
PA	31	0
GO	25	1
SC	17	1
PE	17	0
MA	18	0
BA	23	1
RJ	16	0
PR	83	1
TOTAL	339	15

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP – 2009. SIMEC/MEC. *Apud* ISLEB, 2014, p. 101.

Acredita-se que a adesão ao ProEMI pode não significar a implantação imediata em cada estado e escola participante, pois o início e a continuidade da política podem estar vinculados ao recebimento e a utilização dos recursos financeiros. Neste sentido, a adesão ao Programa não necessariamente representa uma ação contínua da implementação das mudanças propostas pelo ProEMI e este fator pode refletir nos resultados escolares.

Posteriormente, este Programa torna-se a política de indução da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo “ampliado em 2012, para 2 mil escolas”. (ISLEB, 2014, p.102). A partir de 2013, o ProEMI anuncia a sua expansão para 5 mil. Na sequência para 10 mil e depois para 18 mil escolas, demonstrando, assim, a sua intenção de se tornar uma política mais permanente; buscando chegar em todas as escolas públicas de Ensino Médio.

Por fim, ressalta-se que o ProEMI, em sua Adesão, busca contribuir para a diminuição nos números de evasão e reprovação escolar na modalidade do Ensino Médio. Já como programa indutor de mudanças curriculares, o ProEMI pode trazer maiores contribuições para as escolas que aderirem desde que as demandas das escolas públicas de Ensino Médio fossem melhores atendidas. Por exemplo, as questões de infraestrutura das escolas, a necessidade de aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos, um maior investimento financeiro, as condições de trabalho do professor, a formação continuada aos profissionais da educação, dentre outros. Desse modo, a seguir analisaremos as determinações do Documento Orientador sobre o redesenho curricular e os passos exigidos às escolas.

2.2 Orientações Para Elaboração Do Redesenho Curricular

O MEC via Documento Orientador, define que

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2014, p.13).

Sendo assim, a escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos Macrocampos¹⁵ e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica.

Para a formulação dos macrocampos, a escola deve indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio (BRASIL, 2013b).

Os princípios e ações deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conforme afirma o MEC, não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia.

O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, a escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando ações em no mínimo cinco macrocampos.

São macrocampos obrigatórios o Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); a Iniciação Científica e Pesquisa; e a Leitura e Letramento. E são complementares as Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; a Produção e

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

Fruição das Artes; a Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e a Participação Estudantil.

As ações dentro de cada macrocampo devem visar à interação direta com o estudante, podendo incluir ações de formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. Destaca-se que é essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das DCNEM (2012), e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento.

Nota-se que as DCNEN (2012) apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos,

[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2013b, p.14).

Desta forma, o Documento Orientador (2013b) compreende que a produção de conhecimento deverá dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade. Já, os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

Nessa perspectiva, o Redesenho Curricular que se pretende no ProEMI reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular; mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.

Acredita-se ainda que o currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos

jovens estudantes, ressignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. Neste caso, a organização curricular deve propiciar a necessária interação entre as diferentes disciplinas. De forma a que os estudantes possam perceber a lógica da produção e transmissão do conhecimento, dissociando-os da limitação proposta pelo trabalho centrado em disciplinas estanques, responsável pela incomunicabilidade e desintegração do saber.

Os currículos das escolas devem atender à diversidade de interesses, anseios, expectativas, condições e projetos de vida dos jovens estudantes. Não lhes impondo unicamente uma anacrônica grade de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados. Ela deve proporcionar maior flexibilidade para contextualização das realidades, superando o enciclopedismo. Desta forma, a escola deve deixar de ser *auditório de informações* para se transformar em *laboratório de aprendizagens significativas*. Reforça-se, nesse sentido, a necessidade de reconhecer a importância da superação das barreiras rígidas entre as disciplinas, que, todavia, não desconheça as especificidades e identidades próprias das disciplinas, mas que busque as articulações entre elas e com os problemas presentes na vida.

Além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu Projeto Político-Pedagógico¹⁶, mas isto é assunto para os capítulos seguintes.

¹⁶ Proposta e Projeto Pedagógico: Constitui-se a identidade e o compromisso educacional da escola com os estudantes, com a equipe escolar e com a comunidade. Deve refletir o melhor equacionamento possível entre os recursos humanos, técnicos, didáticos e físicos para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social.

2.3 Atribuições E Responsabilidades

O MEC postula no Documento Orientador (2013b e 2014) que o ProEMI deve apresentar como estrutura operacional nacional a Coordenação Geral, o Comitê Gestor e o Comitê Técnico, compreendendo representantes do MEC, da Secretaria de Educação Básica e de outros seguimentos/setores relacionados à Educação e ao Ensino (SEB/MEC/CONSED/CNTE/UBES/OUTROS). Entretanto, cabem às Secretarias Estaduais serem responsáveis pelas ações de coordenação nos estados.

Elas devem instituir o Programa, selecionar e indicar as escolas que participarão do mesmo, estruturar comitê gestor estadual, garantir a permanência de um professor 40 horas semanais em cada escola indicada com dedicação exclusiva ao programa, entre outras ações que visam à eficiência e eficácia do programa na escola.

O MEC oferece material de orientações e apoio financeiro para que tal proposta tenha êxito e a adesão das escolas ao Programa é realizada por meio de indicação feita pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital por meio do PAR/SIMEC, que abre inserção de novas escolas anualmente.

Referente ao item Linhas de Ação/Componente, o Documento Orientador (2013b, p. 14) destaca as seguintes ações: a) fortalecimento da gestão estadual do ensino médio; b) fortalecimento da gestão das unidades escolares; c) melhoria das condições de trabalho professor e formação continuada; d) apoio às práticas professores; e) desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao estudante jovem e adulto trabalhador; f) infraestrutura física e recursos pedagógicos; g) apoio a projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e juventude.

Outro aspecto relevante presente no Documento Orientador (2014) é sobre a Equipe Pedagógica e Professor Articulador. Destaca-se que a equipe pedagógica da escola após a adesão deverá participar de todo o processo de redesenho do currículo tendo como coordenador dos trabalhos o professor articulador das ações que será escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores da escola.

O que deve fazer o Professor articulador? Ele deverá estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva ao programa. Necessita pertencer ao quadro permanente da escola, possuir formação e perfil para exercer as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando:
- Gestão compartilhada;
- Ampliação dos territórios educacionais;
- Dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região.

Nesta perspectiva, um dos principais pontos discutidos refere-se à estruturação de ambientes virtuais em cada escola de ensino médio, pois este aspecto é fator relevante do ProEMI, contribuindo para o apoio das práticas didáticas do professor.

Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumento didático-pedagógicos para a dinamização de suas aulas. Com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno. Uma das propostas nesse âmbito é de que cada escola possua sua página virtual, na qual o professor e seus estudantes possam transitar com mais agilidade e dinamismo, com auxílio da Internet e outras ferramentas de mídia. Tais estruturas se mostram importantíssimas para aprendizagem de jovens e adultos.

No que tange à Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2014), os ambientes escolares devem conter instalações adequadas ao pleno exercício de todas as atividades curriculares. Não menos importante são os

espaços e recursos pedagógicos apropriados às dinâmicas de ensino constituindo-se pressupostos condicionantes ao sucesso da aprendizagem. As propostas curriculares de cada unidade escolar e as demandas dos próprios processos pedagógicos exigem das escolas estruturas prediais e equipamentos compatíveis com o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Segundo o Documento Orientador (2014) são itens financiáveis: material permanente e equipamentos; serviços de terceiros; obras e reformas; adaptações e pequenos reparos em prédios escolares; material de consumo.

Para explicar melhor este cenário, o MEC disponibilizou em 2014 a linha de ação para o desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora (conforme figura 1).

Figura 1. Desenvolvimento de Proposta Curricular Inovadora – Linhas de Ação



Fonte: Orientação Curricular Inovadora (2015).

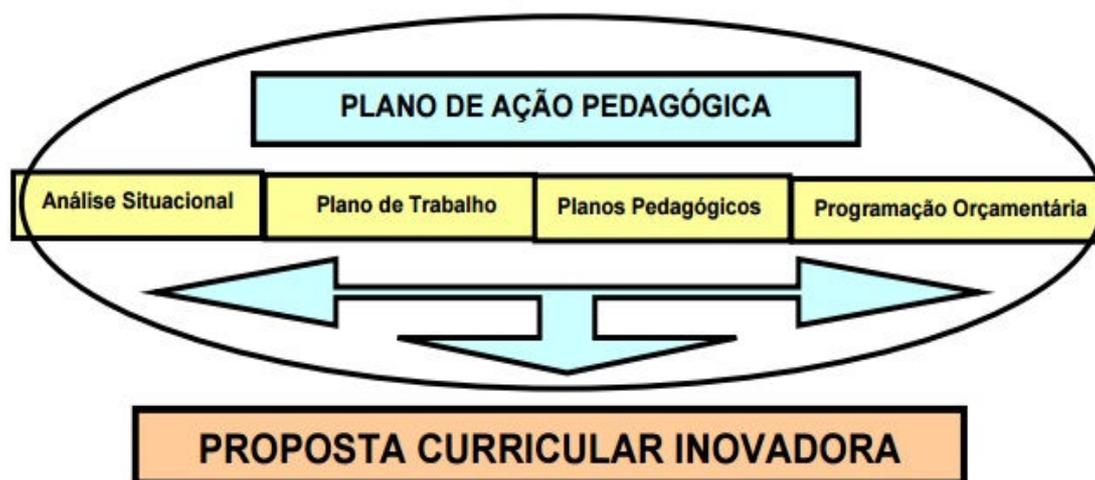
Os Planos de Ação Pedagógicas (PAP's) deverão apresentar ações a serem operacionalizadas pela Secretaria de Educação proponentes, bem como indicar as ações que deverão ser gerenciadas pela(s) unidade(s) escolar(es) selecionada(s). Nesse sentido, as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal deverão apresentar para cada unidade escolar selecionada um plano de metas a serem atingidas em relação à evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes.

As Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares deverão elaborar conjuntamente os PAP's, na forma do estabelecido no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, promovendo a inserção de informações no

módulo do Plano de Ações Articuladas no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC¹⁷.

Desse modo, o PAP será o documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado quando houver necessidade de ajustes e complementações. Constitui-se como instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos, que fundamentarão os convênios a serem firmados, como requisito para o apoio financeiro pretendido (conforme figura 2).

Figura 2. Plano de Ação Pedagógica



Fonte: Documento Orientador do ProEMI (2009).

Apresentado pelas instituições proponentes, o PAP deverá ser formatado a partir de procedimentos que reflitam a definição de metas compatíveis com os reais interesses do Sistema de Ensino, revelando aspectos que garantam a eficácia para o alcance dos objetivos propostos.

Como proposição, o MEC recomenda que os Planos sejam construídos de forma participativa, com pleno envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se de etapas estratégicas (conforme figura 3).

¹⁷ Simec (PAR) - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas.

Figura 3. PAP – Etapas Estratégicas



Fonte: Documento Orientador do ProEMI (2009).

As possíveis ameaças e potencialidades deverão ser identificadas objetivando alcançar consistência na definição das metas, consoante a incorporação de estratégias de intervenção, minimizando ou mesmo eliminando os efeitos das possíveis ameaças e fortalecendo as potencialidades. Na elaboração dos PAP's devem ser considerados os aspectos que contribuem para a definição de ações eminentemente estratégicas, relevando desse modo: a necessidade de coerência entre a análise situacional, proposições e os impactos desejáveis, estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e de plena execução físico financeira, articulação com outros Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as parcerias institucionais para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das Escolas.

As linhas de ação do programa contribuem para a caracterização da abrangência das atividades a serem contempladas nos respectivos PAP's, possibilitando que as instituições possam apresentar propostas que contemplem os diversos componentes de intervenção do projeto, como instrumento de garantia de eficácia no alcance das metas propostas, sendo esta o Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio¹⁸.

¹⁸ O gerenciamento dos sistemas de ensino estadual exige equipe especializada, sistema de informações gerenciais compatíveis com as demandas das políticas nacionais e estaduais, bem como, condições de trabalho, com equipamentos e suporte técnico capaz de atender as necessidades das redes de ensino médio.

Para o pleno desenvolvimento e disseminação das políticas públicas para a educação, faz-se necessário que os Estados e o Distrito Federal possuam estrutura de pessoal e de gestão operacional de suas redes de ensino médio capaz de monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões que contribuam para melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares. O gerenciamento eficaz das unidades escolares de ensino médio é responsabilidade do MEC que deve considerar a necessidade dos seguintes aspectos relevantes à gestão escolar: Equipe de direção capacitada nas questões pedagógicas e administrativas, estrutura de apoio administrativo com recursos e insumos suficientes à manutenção das unidades escolares, instrumentos de gestão que possibilitem a plena comunicação com a gestão estadual ou municipal e participação da comunidade escolar fortalecida e institucionalizada.

Outro aspecto comentado é referente à melhoria das condições de trabalho professor e formação continuada. A garantia da qualidade do programa pressupõe a escolha de professores habilitados e com tempo integral para atuação no programa.

O MEC por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB) e articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), poderá promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente, conforme os indicativos de capacitação apresentados nos respectivos PAP's.

A seguir analisaremos a avaliação e acompanhamento do ProEMI, a fim de verificar quais as etapas e informações relevantes cabem as escolas e secretarias.

2.4 Avaliação E Acompanhamento do Proemi

Como etapa de avaliação e acompanhamento do Programa, a Secretaria de Educação Básica/ MEC (2014), em parceria com as Secretarias de Estados da Educação, utilizará um ambiente virtual com perfil de um Sistema de Informações Gerenciais. Ao contemplar informações relevantes esse ambiente

disponibilizará de cada escola indicada pelas Secretarias de Estados da Educação, nos respectivos Planos de Ação Pedagógica. Deverá, ainda, registrar dados relativos ao desenvolvimento do projeto, identificando e mantendo atualizados os seguintes registros:

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

Como indicadores de acompanhamento e avaliação do Programa cada escola participante estabelecerá metas de melhoria de seus índices escolares, conforme plano de metas a ser estabelecido pela escola.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP coordenará avaliação externa que acompanhará o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do programa.

Para compreender o processo de flexibilização curricular e o formato do redesenho curricular, no capítulo seguinte analisar-se-ão os conceitos e as implicações da proposta desenvolvida pelo ProEMI.

CAPÍTULO III

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA PROPOSTA DO ProEMI

Para contribuir com a compreensão integral do ProEMI, no que se refere às mudanças curriculares sugeridas, a seguir serão analisados os principais documentos orientadores (BRASIL, 2009; 2011; 2013; 2014¹⁹). Tais documentos apresentam orientações que visam subsidiar o processo de reorganização curricular, por meio da flexibilização curricular e dos macrocampos contidos na Proposta de Redesenho Curricular (PRC).

O ProEMI vem sendo colocado como uma proposta que possibilite novos arranjos curriculares a partir da perspectiva de integração curricular. Para explicar sobre o assunto, a seguir descreve-se o modelo de redesenho curricular proposto e, em seguida, analisa-se os conceitos e as implicações para a reorganização dos espaços escolares, do currículo e da diversificação das práticas pedagógicas sugeridas²⁰.

Para compreender o modelo de redesenho curricular que propõe o apoio e fortalecimento do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, dinâmicas e que atendam também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea, busca-se, em um primeiro momento, a sua definição.

A definição dos percursos pelas unidades de ensino é proposta por meio dos Documentos Orientadores, que apresentam um Plano de Ação Pedagógica (PAP), delineando as diretrizes que devem ser seguidas para que o programa de cada unidade de ensino seja aprovado pelo MEC.

¹⁹ Vale ressaltar que os documentos orientadores expostos nesta pesquisa, apresentam diferentes pressupostos teóricos e orientações metodológicas. Acredita-se que gradativamente o ProEMI, como qualquer outra política educacional, apresentou uma série de reformulações o que significou uma constante atualização do documento orientador, incluindo diferentes concepções epistemológicas.

²⁰ Devemos ter o cuidado de compreender que os documentos orientadores por si não bastam para garantir os mesmos resultados de aplicação do programa em todos os sistemas de ensino. Uma vez que os executores são os Estados e o Distrito Federal, por meio de parcerias com o Governo Federal.

Poderão apresentar projetos, denominado Projeto de Redesenho Curricular (PRC), todas as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). (BRASIL, 2013, P. 10).

Cabe ressaltar que em 2013 foi publicada a atualização deste documento com algumas revisões e mudanças significativas. Uma delas é a Reestruturação Curricular, presente no documento de 2011 e que, em 2013, passa a ser denominado Programa de Redesenho Curricular (PRC). Tal programa direciona as ações de execução dos projetos pedagógicos no interior das escolas, mediado pelos sistemas estaduais de ensino.

Nota-se que o conceito de macrocampo, que aparece primeiramente no documento orientador de 2011, continua norteando a organização curricular no documento orientador referente ao ano de 2013, porém apresentando uma definição mais abrangente.

No documento orientador de 2013, os macrocampos são definidos como campos de ação pedagógico-curricular, considerados como eixos pelos quais é possível desenvolver “[...] atividades interativas, integradoras e integradas dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”, possibilitando assim a integração curricular (BRASIL, 2013, p. 15).

Os macrocampos que podem ser ofertados também passaram por mudanças quanto a sua obrigatoriedade e nomenclatura. São considerados oito macrocampos no total, na versão definitiva de 2013.

Conforme o documento de 2013, a escola deve considerar os três macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; bem como, a escolha de mais dois, apresentando os demais macrocampos presentes na versão preliminar.

Em consonância com as orientações do ProEMI sobre a flexibilização curricular, o MEC propõe que:

Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo

as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. (BRASIL, 2013, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução nº 02/2012, do CNE/CEB, como visto nos capítulos anteriores, estabelecem que as propostas curriculares devem contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores. Ou seja, ao considerar o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura como eixos constituintes, a proposta coloca estes como pressupostos para o currículo do Ensino Médio.

Destaca ainda o trabalho como um princípio educativo do ponto de vista de produção de bens e serviços. Ele deve viabilizar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, uma vez que a apropriação deste é fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Com base nessas informações, a seguir destacaremos os conceitos e as suas implicações no Ensino Médio, a partir da flexibilização curricular e do Modelo de Redesenho Curricular propostos no ProEMI.

3.1 A Flexibilização Curricular: Conceito E Implicações Na Modalidade Do Ensino Médio

A atual discussão sobre flexibilizar o currículo requer que repensemos a lógica da fragmentação pela disciplinaridade, a re-ligação de partes curriculares entre si e no todo do currículo.

A herança de um currículo com caráter fragmentário que segue interesses pragmáticos e imediatos, como é o caso da preparação para o vestibular ou do possível ingresso no mercado de trabalho são exemplos reinantes nas escolas públicas brasileiras. Além disto, é fato que o Ensino Médio apresenta uma organização curricular que favorece o formalismo, a hierarquização das disciplinas e a desagregação dos saberes (SILVA, SIMÕES, 2013).

Conforme afirma Gallo (1997, p. 118),

O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez

menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio.

O currículo, conforme destacam Moreira e Silva (2002) é um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais. Um artefato histórico, social e contingente; sendo, portanto passível de mudanças e transformações. No âmbito da flexibilização curricular, procura-se averiguar se os processos de análise e de síntese são reconstruídos fazendo parte da mesma compreensão da realidade dos indivíduos e das condições cognitivas para a mudança social.

Voltaremos um pouco na história em busca de compreender se a adesão aos macrocampos rompe com os paradigmas da disciplinarização. Diferentemente das diretrizes anteriores, as atuais consideram que a educação é um direito social e esta deve ser garantida com qualidade que na sua essência perpassa questões como a eficiência e a eficácia da escola. Sendo assim, a garantia da qualidade da educação também está relacionada com a qualidade social da educação contribuindo assim para a superação das desigualdades sociais.

As novas diretrizes salientam que a finalidade do ensino médio está na consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente; na preparação do cidadão para o trabalho; na “implementação da autonomia intelectual e da formação ética e; compreensão da relação teoria e prática” (BRASIL, 2012, p. 28). Para tal, preconiza a organização curricular pautada em princípios: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal.

Conforme Ramos (2013), as novas diretrizes partem da ideia de um projeto de Ensino Médio pautado na perspectiva da escola unitária, caracterizada pela formação de caráter *omnilateral* do sujeito. Nesse sentido, a formação se contrapõe ao dualismo presente nessa etapa de ensino, ou seja, a formação se dá em todas as direções, nas múltiplas dimensões do sujeito e suas potencialidades.

Para isto, é preciso compreender a si próprio como um ser histórico, social e cultural, e a sociedade como produto de nossas ações e de nossas lutas, por isso o currículo do EM deve ser estruturado tendo como base a relação integrada das dimensões entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (RAMOS, 2013, p. 5).

Quando o MEC instituiu o ProEMI, o Documento Orientador (2009), partiu de um diagnóstico do panorama da educação do Ensino Médio no Brasil e apontou desafios a serem enfrentados por meio de um currículo inovador. Ou seja, redesenhar o currículo de ensino médio é uma das principais metas do esforço para propor uma educação de qualidade, incluindo mais tempo do aluno de permanência na escola e revitalizando os espaços de aprendizagem.

Mantendo coerência com os pressupostos que foram expostos até o momento, o ProEMI defende uma proposta de ensino médio integrada de maneira que,

[...] trabalho, ciência e cultura constituam uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas; no trabalho como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2009, p. 08).

Nesse sentido, o documento orientador enfatiza a intencionalidade de uma nova organização curricular que pretende dar à escola características ativas e criadoras, “construída a partir de princípios educativos que unifiquem na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico, quanto epistemológico” (BRASIL, 2009, p.9). O currículo, no entanto, fica a cargo de cada unidade escolar o que dificulta o acompanhamento da real efetivação dele por parte do MEC.

Desse modo, o que o conceito de flexibilizar implica na modalidade do Ensino Médio? Primeiro, os componentes curriculares previstos em um P.P.P. se propõem a: “Formar identidades e subjetividades” contemplando a dimensão ôntica: “Formar sujeitos sociais envolvidos nas questões culturais, produtivas e políticas” e dimensão "práxica". Ou seja, um currículo deve garantir principalmente os componentes formadores de uma identidade.

Junto a isso, deve prever a flexibilização de componentes curriculares conexos, correlatos e afins a àqueles que são imprescindíveis a formação da

identidade do jovem e do adolescente. Em seguida, os princípios da flexibilização partem da articulação teoria-prática (práxis). O ensino-aprendizagem deve estar centrado na produtividade dos sujeitos envolvidos com a ação, a formação deve estar integrada à realidade cultural, econômica e social do aluno.

Para além desses aspectos, os princípios da flexibilização devem ainda promover a indissociabilidade entre ensino–pesquisa–extensão. Como fator primordial a interdisciplinaridade aberta e o ensino com vistas para uma educação continuada.

Segundo os documentos orientadores, a flexibilização curricular por meio do PRC, irá propiciar as escolas um novo olhar para o Ensino Médio. Acreditamos que a flexibilização curricular busca articular o domínio específico, o domínio prático e o domínio ético com a formação da identidade dos sujeitos da educação formal. Mas, também, para se aprender a aprender de maneira solidária e cooperativa com a finalidade de superar o modelo curricular (grade); dando ao jovem e ao adolescente o direito de intervir na escolha do percurso curricular e formativo que deseja realizar no Ensino Médio.

Nesse cenário a formação do aluno jovem, tende a exigir níveis mais aprofundados de formação geral. Trata-se de desenvolver capacidades de inovar, de produzir novos conhecimentos e soluções tecnológicas adequadas às necessidades sociais. Isso exige muito mais do sistema educacional.

A organização curricular como um aspecto basilar do Projeto Pedagógico deve possibilitar uma dinâmica curricular ancorada em uma relativa liberdade e flexibilidade. Sob esta lógica, a flexibilização curricular assume no Projeto Político-Pedagógico uma importância central.

Ela é parte inerente à proposta de reforma curricular. Por fim, o processo de flexibilização não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do P.P.P. na perspectiva de um ensino médio de qualidade.

3.2 O Modelo de Resedinho Curricular Proposto pelo Proemi

O Programa Ensino Médio Inovador estabelece em seu Documento Orientador (BRASIL, 2013) um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), as quais estão sujeitas à adequação dos respectivos ambientes escolares.

Primeiramente a escola deve aderir à carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Junto a isso a escola deve ter o foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM.

Referente às ações que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, a escola deve inserir os seus contextos e realidades, a fim de atender as necessidades e expectativas dos estudantes. Considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos quanto do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras. A escola deve ter como princípio no redesenho o foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, aquilo que consta no documento orientado como basilar para todas as áreas do conhecimento.

Já as atividades teórico-práticas devem fundamentar os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento. Em consonância com esses espaços, as atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais devem ser desenvolvidas nos ambientes que utilizem recursos e tecnologias contributivos à aprendizagem dos estudantes.

Quando o documento (BRASIL, 2013) refere-se ao Fomento às atividades, destacam-se as atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes, as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos alunos e às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em

todas as áreas do conhecimento. As ofertas de ações poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. Para que isto aconteça, o ProEMI propõe o estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. Assim o educador tende a tornar-se agente promotor do desenvolvimento do educando, sendo auxiliado pelas propostas do Projeto Político Pedagógico e pelas ações participativas da Comunidade Escolar.

Por fim, todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais com a intenção das alterações serem realizadas (BRASIL, 2013, p.11).

Ao fazer as proposições curriculares que norteiam a proposta de implementação do ProEMI, o MEC afirma que é a comunidade escolar responsável por decidir sobre o currículo. Por outro lado, destaca que a União tem responsabilidade de fomentar e incentivar novas propostas, garantindo o aporte técnico e financeiro para uma nova atitude perante os desafios educacionais.

Assim, ao se referir ao papel da escola, especificamente sobre a organização do PRC, o documento de 2013 indica organizá-lo a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento; conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar. Mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica e maiores interessados na melhoria do processo educativo.

Destaca-se ainda que o currículo deva ser organizado em áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, de maneira que haja a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos, com base em Macrocampos obrigatórios e optativos, com propostas multi e interdisciplinares.

FIGURA 4. Currículo compreendido pelas propostas multi e interdisciplinares.



FONTE: Reestruturação Curricular, MEC, 2009.

Os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisições de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado) e podem incluir a formação específica para os profissionais da educação envolvidos nas atividades.

O conjunto de ações que compõem o PRC de cada escola deverá contemplar, no mínimo, os Macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar.

Os Macrocampos são:

Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. Os optativos poderão ser escolhidos entre, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil (BRASIL, 2013, p.13).

As ações dentro de cada macrocampo deverão visar à interação direta com o estudante, podendo inclusive, incluir ações de formação dos professores, da gestão escolar e adequação dos ambientes escolares.

É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento (BRASIL, 2013, p.14).

Os macrocampos deverão dialogar entre si e com o currículo. Pois, o redesenho curricular que se pretende reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular. Mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.

O Documento Orientador define macrocampo como:

[...] conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2013, p. 14)

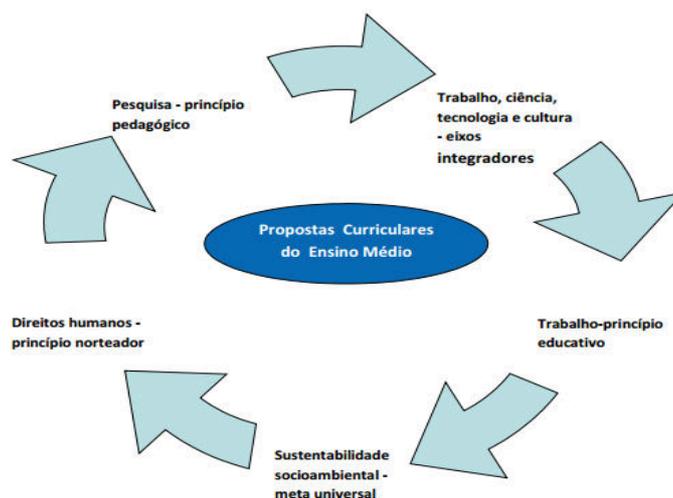
Nesse sentido, os macrocampos se constituem um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Deste modo, favorecem a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.

Segundo o Documento Orientador, a escola ao referir-se aos macrocampos deverá indicar,

Princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio (BRASIL, 2013, p.14).

Os princípios e ações como já citado, deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

FIGURA 5: PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO



FONTE: Reestruturação Curricular, MEC, 2009.

A partir destas ações, conforme a proposta do MEC, os indicativos de redesenho curricular para o ensino médio devem contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural. Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas.

Deverá promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, bem como, o caminho pedagógico de superação à mera memorização e ressaltar o valor da leitura em todos os campos do saber. Desenvolvendo, consequência, a capacidade de letramento dos alunos.

A elaboração do Projeto de Redesenho Curricular deveu-se considerar os aspectos que contribuiram para a definição de ações eminentemente estratégicas, apresentado: coerência entre a análise situacional, as proposições e os impactos desejáveis; estruturas gerenciais para garantia da

efetividade na operacionalização e execução físico-financeira, articulação com outros Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas.

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

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

O terceiro nível de abrangência refere-se ao planejamento das aulas a partir do conceito de macrocampo enquanto elemento integrador (ainda que seja possível utilizar-se de variadas estratégias metodológicas para promover a esperada integração curricular). Essa dimensão é organizada a partir do diálogo entre os macrocampos e as áreas de conhecimento e disciplinas do Ensino Médio.

Nesse sentido, são três as possibilidades de integrar os campos de conhecimento: a) Integração dos macrocampos entre si; b) Integração das disciplinas entre si; e, c) Integração dos macrocampos e das disciplinas entre si. Cada macrocampo apresenta sua linha de ação. As ações do macrocampo e o Acompanhamento Pedagógico deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no P.P.P, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola.

As atividades propostas poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2013, p.16).

Deste modo o macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. Deste modo as atividades desenvolvidas poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

As ações propostas pelo macrocampo Iniciação Científica se destacam pela busca em propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada, destacando a vivência de práticas de produção de sentido. A experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes.

As ações deste macrocampo apoiará, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. (BRASIL, 2013, p.16).

Neste sentido, as atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa.

Segundo o Documento Orientador (2013), as ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos.

No macrocampo Leitura e Letramento as ações propostas devem estar intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento

da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais (BRASIL, 2013, p.17).

As atividades neste macrocampo podem estar articuladas a outros macrocampos; ou ainda, a outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

No macrocampo Línguas Estrangeiras as ações propostas devem, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (espanhol, inglês e outras), contemplar atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento- linguístico-comunicativo-discursivo.

As atividades devem compreender a construção da linguagem na 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; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a utilização de metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p.17).

As atividades desenvolvidas neste macrocampo também podem estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

No macrocampo Cultura Corporal as ações devem propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções entre o indivíduo, o outro e o mundo; abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo.

Um ponto relevante é que suas atividades devem considerar primeiramente a identidade local e junto a isso proporcionar o intercâmbio com outras culturas regionais ou globais. As ações que envolvem o macrocampo da Produção e Fruição das Artes têm como objetivo desenvolver os conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, “[...] apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística

nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras)” (BRASIL, 2013, p.18).

Desse modo, o macrocampo propicia a ampliação do desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento.

O macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, junto as suas ações, permitem ao estudante o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação; bem como, a reflexão sobre o uso críticos das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. Para além, envolve vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a utilização de métodos, técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas.

O macrocampo Participação Estudantil envolve as ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.

As atividades devem utilizar metodologias que oportunizem a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social. Estas ações são compreendidas desde o Documento Orientador de 2009 até 2014, gradativamente foram obtendo suas atualizações.

Nota-se que o currículo proposto afirma que em todas suas dimensões e ações deverão ser elaboradas propostas de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, por meio de ações e atividades que contemplem a cultura juvenil Nesta perspectiva, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral geram reflexão crítica e autonomia dos estudantes.

Afinal, o conceito de Redesenho Curricular, mais do que re-interar o que já fora proposto, avança na explicitação dos rumos que devem ser tomados

pelas escolas integrantes do ProEMI e como devem ser enfrentados os desafios que o currículo do ensino médio impõe. Com o objetivo de fomentar a discussão, a seguir buscaremos compreender como a inovação pode ser um contexto para a mudança frente a proposta do ProEMI. Visto que o conceito de inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Dessa perspectiva podemos pensar na inovação não sendo finita em si mesma, mas como um meio potencial que gere transformações/mudanças nos sistemas educacionais.

CAPÍTULO IV

A INOVAÇÃO COMO CONTEXTO PARA MUDANÇAS

Neste capítulo abordaremos as reflexões sobre o aumento pelo interesse das questões relativas às inovações educacionais e a pertinência da mudança educacional frente à caracterização da mudança social. Em busca da necessidade de reconhecer que o professor é um sujeito-chave nos processos de mudanças na escola, verificaremos qual é o papel e o perfil do professor frente à inovação, no que tange à ruptura epistemológica na ação pedagógica e por fim as mudanças no ensino de Geografia, tendo como base o processo de inovação educacional.

Em uma sociedade cujas informações circulam com rapidez, em que os processos produtivos são elaborados com técnicas que se modificam e se aprimoram a todo instante, a compreensão de tais processos constitutivos da sociedade moderna e de seus impactos, necessitam ser interpretadas em seus contextos específicos. A partir da concepção de interdisciplinaridade. Necessita-se compreender se o conhecimento fragmentado e descolado da realidade, vivenciada no cotidiano dos educandos e elaborada nos processos educativos, não possui mais espaço de ressonância na escola atual.

Diante dessa perspectiva, a participação dos professores nessa articulação é fundamental. Não se pode esquecer que a formação de professores é constituída dos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos enunciados anteriormente, isto é, fragmentado e disciplinar.

Conforme afirma Kuenzer (2007), uma nova prática pedagógica deve ser elaborada nos processos de aprendizagem. A posição dos professores frente ao processo educativo é elemento de extrema importância porque elabora o conhecimento antes da prática pedagógica em conjunto com os estudantes.

Com isso, o professor também deve contemplar a possibilidade concreta de modificar sua prática pedagógica em relação à construção do conhecimento e de processos de aprendizagem no mundo contemporâneo. Ele é ao mesmo tempo construtor do conhecimento, orientador, mediador na relação com os

alunos e agente de sua própria transformação e de interação com a realidade social.

A relação entre a inovação e o papel do professor constitui um fator-chave no contexto dos sistemas de ensino. O professor deve ser visto como protagonista, como um mediador da inovação e como agente social ativo. Aquele incumbido de provocar mudança substancial na educação.

Tal perspectiva requer que os professores “[...] sejam reconhecidos em seus espaços de autonomia profissional, bem como de que essa autonomia se desenvolva e passe a ser um fator fundamental de sua identidade e sua prática profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 235). As diversas transformações que estão ocorrendo no cenário mundial são marcadas por processos econômicos, políticos e impactos dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade.

Conforme comenta Messina (2001, p.227),

Se observarmos a história da inovação no campo educacional, percebemos que ela surge associada a uma lógica que buscava a generalização e que se orientava pelos princípios do experimento. Durante mais de duas décadas, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestação até a implementação e generalização. Mais ainda, o termo inovação foi importado pelo mundo da produção e da administração.

Nessa perspectiva, as inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias (*Ibidem*). Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido. Se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural.

A autonomia possível para sujeitos emoldurados por uma prática social. Conforme Paulo Freire (1986), os seres humanos têm essa possibilidade de ser co-criadores, a qual nos libera de ser meros executores das programações sociais e de ficar subordinados às metodologias “bancárias”. Metodologias que nascem não só no ensino, mas no conjunto da vida social (MESSINA, 2001, p.228).

Essas transformações influenciam diretamente os mecanismos dos sistemas educativos e isso acaba por promover um cenário de desconfiança quanto à função social da escola. Nesse sentido, a educação escolar, conforme comenta Farias (2006), passa a ser acusada de não preparar os sujeitos para a

Sociedade do Conhecimento para a convivência em um mundo mais informatizado, para as situações de trabalho flexíveis; predominando assim, uma imagem negativa da formação escolar e dessa forma diminuindo a confiança social depositada na instituição escolar.

A partir desta problematização, nas últimas décadas, surgem inúmeras iniciativas de reformas educacionais no Brasil, por intermédio do Ministério da Educação (MEC). Suas ações através de políticas educacionais para atender as demandas nas diferentes etapas da educação básica, dentre estas o Ensino Médio, tem ocupado um lugar de destaque em termos de necessidades de mudanças.

A implantação do ProEMI, apresenta-se como uma das ações que somam esforços necessários para oferta de educação básica com qualidade social e sugere mudanças no currículo tendo como pressuposto a ideia de inovação (BRASIL, 2013). Para Moehlecke, (2012 p. 45) a pretensão do ProEMI visa à promoção do desenvolvimento de “[...] inovações pedagógicas suscitando mudanças estruturais no currículo escolar reconhecendo a singularidade dos sujeitos a que atende”.

Pode-se destacar que a proposição do ProEMI pretendia de início realizar-se de forma articulada com as demais ações promovidas tanto pela esfera federal quanto estadual. Estabelecendo, inclusive, o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar, uma profunda melhora nas condições de trabalhos dos professores. Bem como, o incentivo e promoção de melhora na formação inicial e continuada com intuito de desenvolver melhores práticas no trabalho docente.

Da análise trazida ao longo desta proposição podemos inferir que a inovação educacional adotada em uma perspectiva de mudança para melhora na escola com efeito sobre a sua função social, deve considerar o que talvez seja uma das mais importantes a ser colocada neste sentido: a formação de professores para atuar no ensino médio. Deste ponto de vista, o reconhecimento social do professor associado a uma formação articulada ao conhecimento entre o mundo do trabalho e os conhecimentos científico-tecnológicos e culturais concatenados a sua área de ensino são fatores cruciais para a mudança na escola.

Desse modo, a mudança em termos de metodologias de ensino seria uma forma de inovar no processo educacional. A preocupação maior, neste caso, encontra-se em como ensinar, sendo que a ênfase neste processo é dada pela figura do professor. Este entendido pela sociedade como detentor do saber e responsável pela transmissão do conhecimento. Cabe a ele selecionar técnicas e estratégias para a aprendizagem dos alunos.

Entende-se como o exposto nas novas DCNEM (2012, p. 8) que “[...] a qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades e injustiças”. A qualidade da educação deve ser entendida como qualidade social, que perpassa a ideia de mudança na escola atrelada à mudança no campo econômico. Já a qualidade social da educação tem como compromisso o direito à educação, a igualdade de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, compromisso com a superação das desigualdades e injustiças (BRASIL, 2012).

Na sequência, ressaltamos que o recorte realizado em nossa investigação a partir do ensino de Geografia nos proporciona o aprofundamento das reflexões acerca da materialização do processo de inovação que vem acontecendo no Ensino Médio.

4.1 Perspectivas e Tendências Desenvolvidas pelo Proemi

Tanto inovar quanto a revolucionar, segundo Algarte (1994), são processos dialéticos e de construção dependentes da existência de: teorias, métodos e outros recursos. Isto mostra que a ruptura com o passado ou com a cadeia de práticas usuais não precisa ser total para provocar uma mudança. Mas precisa haver coerência para que ela se torne efetiva.

José Correia sugere mudanças em instituições educativas por meio de outros conceitos (inovação, reforma e evolução). Para abordar a questão da inovação pedagógica, o autor redefine o conceito de instituição, não como “[...] uma entidade estática, caracterizável exclusivamente pela sua organização, mas uma entidade dialética, conflitual e contraditória que se produz e se reproduz no conflito” (1991, p. 18).

Esse movimento proporciona processos de institucionalização dinâmicos; mas, provisórios e únicos. Inovação é o resultado dessa dinâmica

conflitual entre o instituído, representado pela inércia ou força conservadora, e o instituinte, que é à força da mudança na instituição. Neste sentido, as inovações podem ser externamente induzidas, configuradas pela introdução ou adoção de algo existente fora da escola. Como, por exemplo: programas, equipamentos, conteúdos. Podem ainda ser internamente geradas, àquelas concebidas pelos atores da própria instituição escolar na busca pela resolução de problemas vivenciados dentro deste contexto.

Em termos de redesenho curricular do Ensino Médio, o ProEMI preconiza uma nova organização para o currículo na escola. Conforme Ferretti (1995), inovar do ponto de vista da organização curricular tem significado: tanto propor organizações que promovam a integração de conteúdos quanto à proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico do conhecimento da área disciplinar. Caso dos conteúdos derivados de questões sociais, de meio ambiente e de questões

culturais. Partindo desta perspectiva, percebe-se que o ProEMI não propõe e

nem espera invenção. Muito menos que toda cultura escolar consolidada seja desconsiderada e, sim, que sejam criadas novidades nas maneiras de pensar e fazer o Ensino Médio a partir do currículo e das práticas escolares já existentes.

Nesse sentido, ainda que o ProEMI não conceitue de maneira objetiva o significado do termo *inovação*, o seu caráter inovador expressa-se no fato dele ser um programa que dialoga com os sujeitos e com os anseios destes sujeitos na escola. Diferentemente dos demais programas educacionais, o ProEMI tem seu diferencial por considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio, aspecto até então não considerado. Nessa concepção, o estudante assume a postura de co-participante em seu processo de formação.

Para além, ele prevê a organização de novos tempos e espaços, os quais se articulam com as novas demandas de inovação curricular. Do mesmo modo, os tempos e espaços, enquanto estruturas organizativas do novo

currículo do Ensino Médio, são apresentados numa perspectiva plural com vistas a atender as demandas suscitadas pelos sujeitos e pelas novas práticas pedagógicas.

O objetivo do ProEMI tornou-se a indução a um novo ordenamento curricular com base no diálogo entre áreas e disciplinas. Deste modo, ele inova ao se caracterizar como um programa indutor de mudanças do currículo que parte da premissa da integração curricular conforme explicitada nas atuais DCNEM (BRASIL, 2012), as quais propõem a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e que reforça a hierarquização e disciplinarização dos conhecimentos.

Porém, a integração curricular no âmbito do ProEMI não se trata de uma simples transposição de disciplinas para macrocampos. Nesta perspectiva, as disciplinas e macrocampos podem compor o currículo do Ensino Médio.

O que se espera, portanto, a partir das indicações do programa, é que seja abandonada a normativa tradicional de contextura da organização curricular apenas por meio de disciplinas estanques e fragmentadas que desconsiderem outras possibilidades de organização. Deste modo, as áreas de conhecimento do Ensino Médio, bem como os macrocampos propostos pelo ProEMI, não devem entrar num campo de disputa e, sim, promover a articulação dessas áreas de conhecimento para que se possibilite uma formação integral. Aquela além dos interesses pragmáticos, com vistas a considerar uma base unitária, a partir da articulação do eixo constitutivo do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Referente à perspectiva de integração curricular, parte do pressuposto que é preciso considerar que são múltiplas as possibilidades de organização do currículo que favoreçam o delineamento de novos arranjos curriculares; os quais podem ser construídos por meio de atividades integradas e integradoras, multi, inter, pluri e transdisciplinares que articulem os macrocampos e as áreas de conhecimento do Ensino Médio.

Enfim, podemos assinalar que o ProEMI inova, pois diferentemente dos outros programas e ações voltadas para o Ensino Médio, o redesenho curricular proposto pelo Programa considera a escola em sua dinamicidade, em sua historicidade, e, portanto, se destaca ao propor uma compreensão

ampliada de currículo considerando conhecimento, sujeitos, tempos e espaços escolares enquanto constitutivos do redesenho curricular em nível médio.

Atualmente, 14 escolas já aderiram ao ProEMI no Núcleo Regional de Educação de Cascavel, e já estão em processo de finalização do ciclo para desenvolver o redesenho curricular. Dessas, cinco escolas em Cascavel, duas em Santa Tereza do Oeste, uma em Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Catanduvas, Corbélia, Guaraniaçu e Três Barras do Paraná.

Segundo o NRE, essas escolas iniciaram o processo de adesão no ano de 2014 e desde então estão seguindo os parâmetros burocráticos para a adesão total do ProEMI.

4.2 A Profissionalização do Ensinar: Da Geografia ao Macrocampo Ciências Humanas

Por início,

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Com esta citação de Oliveira, partimos de um pressuposto que ao professor é constituído um novo perfil docente. A esta afirmação, analisaremos o perfil docente que ProEMI busca, com a implementação do programa.

Ao disponibilizar o primeiro documento orientador em 2009, o MEC propõe uma orientação a qual afirma,

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

Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos enviados pelas Secretarias de Educação para a dinamização de suas aulas. Além de contar

com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno.

O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente (SHIROMA, 2003; COSTA, 1995; TAVARES & BRZEZINSKI, 2001; FERREIRA, 2002; TARDIF, 2000).

De acordo com Tardif (2000), o processo de profissionalização ou a busca por melhores condições de trabalho para a profissão docente, atinge quase todos os países e o que está no centro dessa discussão é a epistemologia da prática profissional do professor. Assim, o conhecimento inerente ao desenvolvimento profissional também é incluído nessa discussão.

O autor supracitado (TARDIF, 2000, p. 6) elenca oito “[...] características do conhecimento profissional” presentes na literatura especializada. São elas: (a) uso do conhecimento formal e especializado para a área (ciências naturais e aplicadas e ciências sociais e humanas); (b) formação universitária para a aquisição desses conhecimentos; (c) conhecimentos voltados para a solução de problemas na/da prática; (d) competência específica dos profissionais para o uso desses conhecimentos; (e) capacidade peculiar para efetuar avaliação; (f) atuação profissional com autonomia para solucionar situações imprevistas; (g) necessidade de formação continuada; (h) responsabilidade pelo mau uso que fazem dos conhecimentos adquiridos.

Estas características, segundo o autor, têm constituído o objetivo do movimento de profissionalização dos professores, de modo que a incorporação destas características no conjunto dos requisitos da profissão contribui para a maior valorização destes profissionais na e pela sociedade em geral.

A preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas vem sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

A participação dos profissionais docentes e da comunidade a elaborar e decidir as políticas públicas para a educação passam a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Ou seja, uma gestão democrática da educação, que reconheça a escola como espaço de política e trabalho, que busque nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados) à luta da classe pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores.

A partir deste reconhecimento, o papel do professor é fundamental para o processo de inovação o qual está proposto no ProEMI, pois o mesmo é a força que impulsiona a mudança e é a partir dele que é possível estabelecer transformações do ponto de vista didático-pedagógico. Segundo o Documento Orientador (2013, p.27), a escola contará com a equipe pedagógica, a qual deve participar de todo o processo de redesenho do currículo tendo como coordenador dos trabalhos o Professor Articulador das ações que deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores da escola.

O professor articulador deve estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva às ações do programa, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil para exercer as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola;

- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando: a) gestão compartilhada; b) ampliação dos territórios educacionais; c) dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região.

Assim, a metodologia de elaboração requer envolvimento coletivo de toda equipe de professores e uma boa sistematização pelo Professor Articulador que tem papel fundamental no processo.

Para além, cabe ao Professor Articulador, manter atualizadas as informações sobre o desenvolvimento do ProEMI em plataformas eletrônicas desenvolvidas pelas Secretarias de Estado, e assim estar em consonância com o desenvolvimento conjunto do Programa no País. Nesta plataforma eletrônica, são inseridas diversas informações e atividades que estão sendo realizadas nas escolas.

Os professores articuladores devem destacar principalmente as atividades que envolvem os conceitos interdisciplinares, e quais ações estão sendo desenvolvidas na escola a fim de melhorar a qualidade do ensino. Acredita-se que a inovação na educação evidenciada pelo trabalho do professor, é gerada lentamente e trata-se de um processo que abrange o nível da práxis (GHEDIN, 2006).

Desse modo, inovar vai além das condutas mecânicas, além da simples alteração da rotina e que nem todos estão preparados para a mudança que se apresenta, muitas vezes, como um sentimento ambivalente de mudar ou manter o *status quo* (FARIAS, 2006).

Quando falamos da percepção de que para inovar é preciso modificar as concepções e práticas de ensino, pensamos na necessidade de formação de professores para inovação a qual demanda uma mudança epistemológica no ato de ensinar. No modelo de escola tradicional a racionalidade técnica e a herança da pedagogia tecnicista prevalece e privilegia-se uma prática mecanicista com tendência meramente empírica.

Atualmente, o processo de inovação passa a ser considerado e valorizado como estratégia de política educacional exigindo das escolas que esse processo seja contínuo. Além disso, as mudanças ocasionadas na

sociedade pelo processo de globalização e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia têm sido fatores essenciais que impulsionam as inovações tanto nas práticas pedagógicas quanto na conformação do espaço e tempo da escola de ensino médio.

Afirmamos que não é possível inovar se o professor não vivenciar a inovação, seja na formação inicial, seja na formação continuada. A questão a qual queremos chegar é que para haver mudanças na educação se faz necessário haver uma ruptura de caráter epistemológico na prática pedagógica do professor.

Para tanto, “[...] é preciso pensar o contexto global no qual este profissional está inserido, como também sobre qual qualidade educacional se referirá” (MATOS, 2010, p. 63). Neste sentido, o ensino de Geografia ofertado ao aluno jovem do Ensino Médio deve ser capaz de proporcionar formas para que este sujeito possa incorporar os conhecimentos científicos que se apresentam como requisitos imprescindíveis para compreender e atuar no mundo contemporâneo.

Com isso, a relação professor-aluno também é um aspecto considerado relevante quando se assume o caráter inovador da prática pedagógica. Espera-se do professor uma postura de facilitador da aprendizagem, capaz de chamar a atenção do aluno enquanto ser emocional e social em formação e não apenas como ser cognoscente.

Do aluno espera-se uma postura questionadora, que abandone a posição de passividade que a muito lhe foi imposta; ou seja, torne-se sujeito da aprendizagem (FREIRE, 1996).

A inovação no ensino de Geografia parte do desenvolvimento de propostas inovadoras nesta área do conhecimento que podem suscitar melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade nas estruturas curriculares, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização inclusive a do trabalho escolar responsáveis por exigirem um novo perfil de trabalhadores docentes.

A Geografia, assim como outras ciências que são ensinadas nas escolas de Ensino Médio, tem sido discutida por teóricos e também pelos professores

que pesquisam na área da educação. Estes pesquisadores discutem a Geografia sob os diversos focos de análise e em diferentes momentos da sua trajetória escolar; até mesmo na época em que não haviam professores formados em Geografia pensadores preocupavam-se com os rumos dessa disciplina.

Ao longo do século XX o sistema público de ensino brasileiro foi massificado. Isso aconteceu num país em que se urbanizava aceleradamente com forte ritmo de crescimento populacional. A despeito de mudanças políticas e metodológicas no sistema educacional, a Geografia acompanhou sempre essa expansão, firmando-se como umas das disciplinas mínimas do currículo escolar.

Mesmo durante o regime militar a Geografia permaneceu presente na escola. Apesar das restrições curriculares promovidas pela Reforma de 1971, que integrou a Geografia aos chamados Estudos Sociais do então Primeiro Grau. Não apenas por uma questão de método, mas, sobretudo de estratégia de expansão, a inclusão da Geografia nos conteúdos gerais dos Estudos Sociais permitiu o exercício do magistério por pessoas não necessariamente formadas em Geografia. Disciplinas muitas vezes ministradas nas escolas por geógrafos que mantiveram em muitos casos os conteúdos da disciplina a despeito de outras denominações.

Por outro lado muitas vezes o ensino dos Estudos Sociais, desprovido das competências e habilidades adequadas, acabou reduzindo a participação dos conteúdos de Geografia na escola. Deste modo, pode-se dizer que o ensino de Geografia fez mesmo parte da história da Educação Brasileira, vivenciando suas transformações e fazendo parte do contexto da escola pública.

A geografia contribuiu na instalação de um sistema publico de ensino com todos os seus avanços e retrocessos. Avaliar o ensino de Geografia no sistema de ensino do Brasil e seus aspectos políticos e ideológicos de acordo com diferentes contextos históricos continua sendo um grande desafio.

Com o passar dos anos, especificamente nos anos 90, outros debates passaram a compor a Geografia escolar. Com a implantação da nova LDB/1996 e, logo seguido, pela publicação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), novos referenciais foram estipulados, influenciando uma nova disposição curricular para a Geografia escolar.

Apesar das mudanças realizadas, a Geografia não deixou de existir. Desta vez passou a ser considerada dentro da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Rocha defende a tese de que para além das deficiências teóricas e metodológicas dos PCNs, o que mais se destaca é uma proposta *psicologizante* da educação na qual o aluno em formação é considerado acima de tudo como indivíduo, destituindo-se assim a preocupação com o caráter social e político de sua existência (ROCHA, 2001).

Os PCNs introduziram a ideia de conceitos que seriam fundamentais para o ensino de Geografia, sendo uma forma de “conceitos estruturantes”. Esses conceitos seriam considerados de relevância em vários momentos do processo de aprendizagem, fazendo parte da essência do entendimento mínimo que o aluno deveria ter em relação à Geografia e a sua forma de explicar o mundo.

Seriam na verdade os conceitos básicos que a Geografia deveria oferecer ao aluno segundo as pretensões de competências e habilidades defendidas pelos PCNs. Esses conceitos, segundo o PCN+ (2002), seriam: espaço, lugar, natureza, paisagem, território, região, globalização e redes, e natureza. De modo geral, em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o MEC busca formas de transformar o sistema de ensino, tendo por objetivo maior a expansão e melhoria da qualidade do ensino médio. Fazendo frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança.

Para isso, junto aos PCNs (2002) foi proposto um currículo baseado no domínio de competências básicas, vinculados aos diversos contextos de vida dos diferentes alunos, em contraposição ao acúmulo de informações. Antes, com o antigo 2º grau, o ensino era descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações.

Hoje, com a proposta do ProEMI, mediante a contextualização, evita-se a fragmentação através da interdisciplinaridade, incentivando-se o raciocínio e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Deste modo, os macrocampos possuem lógicas de estruturação e finalidades diferenciadas da

disciplinarização tradicional. Logo, podemos destacar a existência de especificidades em relação à perspectiva interdisciplinar quando solicitada nas disciplinas de referência e nas escolares.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum de Currículo (BNCC) que embasa a proposta de Reforma do Ensino Médio (Projeto de Lei 6840/2013), e que acompanha o novo Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), coloca os currículos organizados em áreas do conhecimento. I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas.

Mas, qual é a referência, qual é a base para a construção dessas grandes áreas que a BNCC e a reforma do ensino médio propõem? E onde e de que forma a Geografia aparece? Segundo o Documento Preliminar (2015, p.235),

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza.

Para o MEC (2015), as Ciências Humanas, em diálogo com outras áreas e seus respectivos componentes, potencializam a formação integral no desenvolvimento do sentido de pertencimento em grupos sociais, nas percepções de tempos, de temporalidades, de espaços e de espacialidades, cultivando nos sujeitos da educação as corresponsabilidades quanto ao acolhimento do outro e ao mútuo reconhecimento.

A Geografia no Ensino Médio é associada à concepção de sujeito ativo no espaço geográfico, fortalecendo a continuidade de estudos, a preparação para o trabalho e a formação como protagonista na vida.

Segundo a BNCC quatro são os saberes geográficos necessários para o aluno do Ensino Médio: a) O Sujeito e o Mundo, com o objetivo de localizar o sujeito como parte de um Lugar e sua relação com o meio. b) O Lugar e o Mundo, busca a compreensão de múltiplos lugares num espaço, e suas especificidades. c) As Linguagens e o Mundo, que propõe ao estudante o apreender de como ler e compreender a geografia, junto aos conceitos estruturantes da geografia. d) As Responsabilidades e o Mundo, que visa desenvolver e tornar o estudante protagonista de ações sociais, políticas,

tecnológicas e inovadoras em sua região ou espaço de vivência. Porém, é preciso estar atento ao documento preliminar da BNCC, pois não dialoga com iniciativas já em curso nos estados, que buscam flexibilizar o EM através do ProEMI.

A expectativa é de que uma revisão da BNCC resulte em um documento mais enxutos e que viabilizem percursos diferentes para os alunos, permitindo escolhas e trilhas diversas – inclusive técnicas e profissionais.

Transpor a ideia de interdisciplinaridade que emergiu das discussões no campo científico para a educação escolar significa reconhecer a similaridade entre campos distintos e reafirmar a submissão das disciplinas escolares em função dos saberes científicos. Portanto, as disciplinas de referência tendem a fundamentar a lógica dos conhecimentos a serem ensinados sem considerar as questões sociais que permeiam a estruturação das disciplinas escolares.

As atividades dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos.

É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. A distribuição das atividades dos macrocampos se interliga com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico.

Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO) trabalhando na educação integral com os quatro pilares advindos dela: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Tendo como inspiração o texto desencadeador do debate nacional sobre a política curricular da Educação Básica (2012), sugere-se que as ações do ProEMI sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e

que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento. Priorizando, em consequência, os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual.

Consequentemente, a qualificação profissional configura uma série de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade e domínio do conhecimento. Sendo assim, se Paulo Freire nos ensinou que o aluno não é um mero depositário do conhecimento no que ele chamou de *educação bancária*, não seria correto pensar que o professor também assim o fosse.

O professor é um ator social inserido no contexto das transformações que se processam na sociedade. Em seu trabalho surgirão sempre conflitos entre aquilo que dele se espera em sua ação social quanto àquilo que ele julgue ser o que de fato deva ser praticado nas salas de aula. Se assim não fosse, jamais poderíamos entender as imperfeições dos sistemas educacionais planejados para disciplinar as massas e oprimir os opositores. A este respeito, Freire defende que:

É importante insistir em que, ao falar, do 'ser mais' ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta 'vocação', em lugar do ser algo a priori da história é, pelo contrario, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de varia de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (2003, p.99).

Nessa perspectiva, é significativo que o professor seja considerado como um ator muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois a qualidade da educação e a efetivação dos princípios previstos dependeriam do trabalho deste profissional. Assim, o professor é visto como um motivador e um orientador para o aluno no aprendizado, contribuindo de forma significativa em

sua formação. O compromisso com a continuidade do aprendizado do educador é então um ponto importante nessa direção.

Entende-se que um projeto de redesenho curricular precisa ir além da concepção de professor como agente de mudança. É preciso reconhecer que o sucesso da mudança encontra-se tanto no esforço individualizado dele quanto na condição do profissional docente como sujeito de práxis, delimitado a partir de suas potencialidades, circunstâncias e limitações (FARIAS, 2006).

Dessa forma, cabe ao coletivo escolar, a partir de uma gestão democrática e participativa, mediatizar estas experiências em benefício de todos. Em especial daquela que é a função social da escola, tendo como pressuposto a formação integral do aluno. Sendo assim, entende-se que repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente, quando se almeja formar um aluno cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade em que vive.

Além de dominar o conhecimento específico, o educador deve entender o significado social de sua profissão, saber atuar com flexibilidade, criatividade e cooperação em atividades de grupo, precisa sempre estar atualizando-se. O profissional que domina criticamente o campo da Geografia domina a reflexão de suas finalidades sociopolíticas e o modo peculiar de constituição de campo.

Para essa atuação profissional exigida na atualidade não se podem adiar importantes modificações nos currículos e nas metodologias de formação inicial em Geografia, enriquecendo e melhorando a formação dos profissionais da educação. No caso da docência, os conhecimentos são de natureza distinta daqueles de outras profissões técnicas (mensuráveis). Tendo seu *estatuto* vinculado às condições sociais, culturais, históricas e axiológicas, que delineiam a atuação docente.

Diante de tal complexidade, surgem as ambiguidades na sua definição. Perrenoud (2002, p.12) afirma que nos países anglo-saxônicos só alguns ofícios são considerados profissões integrais como os de médico, advogado e magistrado. Sendo que o ensino não está incluído entre eles e, muitas vezes, o ofício do professor é descrito como *semiprofissão*.

Desse modo, na busca de esclarecimentos sobre ser ou não a docência uma profissão e o professor um profissional, o autor postula:

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino (PERRENOUD, 2002, p.12).

A questão chave é que partindo desses enfoques identifica-se a profissionalização com o melhoramento do ensino e vincula-se diretamente com a qualidade da educação. Depositando a responsabilidade do funcionamento do sistema sobre os docentes e deixando de lado a responsabilidade principal do estado e os componentes políticos, sociais e institucionais dos problemas educativos.

Essa ressignificação do termo se apoia em duas premissas implícitas: a aceitação das políticas de ajuste, que reduzem os recursos do Estado e, portanto, os destinados à educação e o juízo negativo generalizado acerca do desempenho dos docentes, aos que se responsabiliza, ou é responsabilizado pela sociedade pela baixa qualidade da educação (BATALLÁN, 2007)

Em síntese, a luta permanente pela construção social do ofício do professor se desenvolve em um novo contexto onde intervêm atores coletivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionários e responsáveis políticos dos ministérios de educação, intelectuais, partidos políticos, interesses dos fornecedores privados de educação, etc.) que lutam pela classe docente.

As distintas posições e relações de força dos atores se correspondem a visões e formas diferentes de definir o sentido da educação e do trabalho dos profissionais da educação. Para alguns, estes são nada mais que especialistas em ensino-aprendizagem e sua maior responsabilidade consiste em fazer que seus alunos alcancem os melhores resultados nas provas nacionais de avaliação de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o docente é um profissional técnico, ou seja, possuidor de um saber sobre os meios de ensino e aprendizagem. Os docentes seriam profissionais críticos, ou seja, construtores de subjetividades conforme a projetos políticos relacionados com a construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática. E, em sentido estrito, seriam trabalhadores

intelectuais capazes de cooperar na distribuição deste capital estratégico que são o conhecimento e a cultura nas novas gerações.

Aqui, cabe lembrar Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos; mas também o desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar torna-se um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Já de acordo com Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação. Nóvoa (1992) complementa, afirmando que “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (p. 23).

Destarte, o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função.

Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão.

O professor é um profissional do sentido: precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca a razão por intermédio de seu agir, para o professor é um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido.

Segundo Vasconcellos (2001), “[...] o sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. Não advém de uma esfera transcendente, nem da imanência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma

construção do sujeito!”. Neste sentido ser professor, na acepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender e desenvolver-se criticamente.

Como a aprendizagem é um processo ativo, não vai se dar, portanto, se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno; mas, especialmente, do professor. Pois se não estiver acreditando, se não estiver vendo sentido naquilo, como poderá provocar no aluno o desejo de conhecer? Esta profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores.

Recorrem-se as palavras de Rubem Alves (1982) para justificar isso: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais”.

São estes que na interação perfeita de conjugar habilidades, competências e sensibilidades fazem do seu cotidiano um constante devotamento de abrir portas, ensejando a oportunidade para todos quantos os ouvem e vêem para nelas adentrarem e seguirem o seu caminho.

CONCLUSÃO

Na urgente necessidade da reestruturação curricular do Ensino Médio implantada no Brasil por entender o percurso do ensino como mobilizador de aprendizagem, fica expresso nesse estudo que esse acontecimento poderá ser agente de mudança de paradigma com condições de apontar caminhos rumo à organização do ensino.

Pensa-se no ProEMI como um Programa que visa à inovação educativa no ensino médio brasileiro pelas discussões sobre a aprendizagem criativa constituírem-se em elementos-chave para tal inovação.

Inovar com o propósito da flexibilização do currículo é importante. Porém, deveremos atentar para os processos de ensino-aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Assim, nesta dissertação, pretendeu-se aprofundar à análise acerca dos documentos orientadores do ProEMI, especialmente sobre o currículo integrador, flexível e inovador dos macrocampos.

Também, abalzar a importância da profissionalização do ensinar. Isso tudo, sem desconsiderar-se quais os aspectos postulados pelo ProEMI que são (des)conexos a realidade vivenciada pelo Ensino Médio.

Ao referir-se ao ProEMI sinalizou-se que o mesmo aponta como uma de suas finalidades criar condições para a permanência do estudante do Ensino Médio, de modo a manter o interesse dele pelo processo de escolarização. A criação de múltiplos incentivos e a minimização de obstáculos em relação à permanência dos jovens no ensino médio constituem-se em uns dos desafios para as políticas públicas educativas brasileiras.

Isto é, um ensino médio que prepare o jovem mobilizando as capacidades cognitivas e afetivas de forma integral; que aparelhe o aluno no desenvolvimento de seu potencial criativo, que revele ao mesmo a importância da participação cidadã para a inserção no mundo do trabalho e para a realização de atividades culturais. Deste modo, as pretensões do ProEMI, que visam à promoção do desenvolvimento de inovações pedagógicas, por meio das mudanças estruturais no currículo escolar, devem reconhecer a singularidade dos sujeitos a fim de atender a demanda de jovens ou adultos,

para que assim consigam apropriar-se do saber de forma integral e atender as propostas de um ensino médio engajado na preparação do jovem para a realidade brasileira.

No tocante à universalização da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, podemos afirmar que tanto o problema da evasão é significativo quanto à distorção série-idade nesse nível de ensino. Justamente, pelos abandonos frequentes por inúmeros motivos (por exemplo, a necessidade de trabalhar, a falta de atratividade da escola e a dicotomia propedêutico-profissionalizante); embora as políticas públicas educacionais atuais busquem tal superação. Nesse caso, o redesenho curricular, proposto pelo ProEMI, pode ser considerado o eixo central das alterações para esse nível de ensino.

Tal adequação provoca duas modificações extremamente significativas na estrutura atual. Por um lado, propõe substituir a atual centralização sistêmica, em termos curriculares e de gestão escolar, pela autonomização da organização pedagógica e curricular da escola. Isso significa o *empoderar* a escola e os professores nesse campo da prática pedagógica, procurando escolarizar as definições sobre a proposta pedagógica e sobre as definições curriculares. Por outro lado, procura *desorganizar* o trabalho escolar baseado no paradigma disciplinar, para substituí-lo por práticas que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização curricular.

Para isto, a flexibilização curricular substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que possibilita ao aluno participar do processo de formação. Neste sentido, rompe com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos.

Acredita-se que por meio da flexibilização curricular, seja possível, criar novos espaços de aprendizagem, buscando a articulação teoria e prática como princípio integrador (conectar o pensar ao fazer), a fim de possibilitar ao aluno ampliar os horizontes do conhecimento e a aquisição de uma visão crítica e que propicie a diversidade de experiências aos alunos.

Para atender a esta flexibilização curricular, as pretensões de que os macrocampos tornem a escola mais produtiva, propõe mobilizar os profissionais em busca de alternativas à organização curricular tradicional.

Contudo, parecem alheias às expectativas e às necessidades dos estudantes ou ao que eles entendem como necessidade.

A flexibilização curricular ainda deve apontar para o processo traduzido pela associação da qualificação profissional com o compromisso ético-profissional, e de novas posturas dos atores que a compõem – professores, funcionários, gestores e estudantes. Uma nova realidade que acena para a qualidade institucional orientada pelo projeto de construção da cidadania, da valorização social e da reconstrução do ideário de uma escola pública que todos esperam.

Com essa intenção, qualificou-se uma das condições que se apresentam como inovadoras do ProEMI: consiste na oferta de atividades optativas que estão concentradas dentro dos macrocampos da integração curricular e que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares. Destacou-se que a escolha do aluno em relação às atividades optativas é um avanço quando nos referimos à flexibilização do currículo escolar, principalmente porque o aluno passa a participar de parte da seleção do que irá aprender.

Esse modelo de ensino já reflete uma abertura ao diálogo, à liberdade de escolha do sujeito aprendente em seu processo de aprendizagem. A escola continua a ser a responsável em escolher o que o aluno precisa conhecer, mas o convida de forma responsável e coerente a participação dele nessa escolha.

Quando nos referimos aos professores, lançamos a ideia de que o redesenho curricular do ProEMI faz menção ao estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola. Outro aspecto que parece bastante inovador. Na realidade educacional de nosso país, a maioria dos professores têm problemas com a precarização do trabalho docente desde o ambiente de sua atuação à desprofissionalização que os professores vêm sofrendo com a desvalorização social e do próprio profissional em relação à sua profissão.

De tal modo, entendemos que a possibilidade de uma dedicação exclusiva dos professores à escola consiste em um dos movimentos pertinentes ao processo de profissionalização do docente e leva os professores a terem condições de trabalho mais dignas, menos estressantes, mais conhecedoras da realidade em que atua a partir de melhor remuneração, maior

participação na tomadas de decisões das questões da escola, dar condições de os professores planejarem com mais afinco.

Conforme o Programa define, os professores que prestam serviços nas escolas que ofertam o PROEMI, a jornada de trabalho é de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva na escola. Divididos em: 20 horas semanais em sala de aula; cinco horas de estudo; cinco horas de planejamento por área de conhecimento; cinco horas de planejamento integrado e cinco horas extraclasse, totalizando 40 horas semanais. Além disso, ainda que seja evidente uma perspectiva otimista relacionada ao termo inovação e a ideia de consolidar um currículo inovador para o Ensino Médio, o termo inovação no documento do ProEMI é bastante obscuro do ponto de vista conceitual; bem como suas intencionalidades, relegando ao leitor a tomada de suas próprias conclusões sobre o que seriam práticas inovadoras.

Mas nem tudo que é novo é inovador. Nesta perspectiva acredita-se que a ideia de inovação pode significar certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada. Como se tudo que está constituído na escola é velho e, portanto, sinônimo de ultrapassado, algo que não serve mais e, em contrapartida, tudo que é novo é melhor.

Outro aspecto nos remete à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação. Como se ao inovar a escola precisasse torná-la atrativa a ponto de deixar de ser um espaço eminentemente epistemológico. O espaço em que o sujeito vai se apropriar dos conhecimentos produzindo novos conhecimentos.

Ao conceito de macrocampo acrescenta-se a fragilidade de adotar o conceito enquanto princípio integrador mostrando-se contraditório quando, diante do predomínio da lógica disciplinar, o ProEMI expressa em seu conteúdo a intenção de promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, garante permanência estável do currículo disciplinar, que por sua natureza, mantém configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

Destaca-se, ainda, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, como componente curricular obrigatório da área de conhecimento Ciências Humanas. Nesta última, o Ensino de Geografia, de História, de Filosofia e de Sociologia

comungam-se; ou seja, não será mais utilizado o termo disciplinas. Nesse aspecto, as Ciências Humanas devem contemplar ao Ensino Médio, os principais conceitos e métodos que englobam essas disciplinas, e as situações concretas do cotidiano. Para promover o conhecimento conjunto, as disciplinas agora devem evidenciar esses conceitos e métodos por meio da interdisciplinaridade de metodologias e ações, promovendo a flexibilização do currículo.

Vale destacar que os documentos oficiais do ProEMI embasando a proposta de organização curricular, está respaldada na DCNEM que propõe a utilização de metodologias mistas. Isso significa destinar espaço e tempo para o aprofundamento de conteúdos conceituais das disciplinas e o desenvolvimento de atividades integradoras. Entendidas na DCNEM como interdisciplinares.

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar. Ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se se apropria dela. Assim o conceito de interdisciplinaridade pressupõe a relação entre duas ou mais disciplinas e uma ação didática de reciprocidade entre ambas. Nesse sentido, a partir da proposta do ProEMI, o ensino de Geografia e as demais disciplinas em um quadro mais amplo das Ciências Humanas dentro do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, compreendem uma área do conhecimento humano alimentada pelo saber produzido por várias ciências – Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Todas têm como objeto de estudo o homem em suas relações: entre si, com o meio natural em que vive, com os recursos já criados por outros homens através dos tempos. A Geografia em foco privilegia as relações do homem com o espaço em que está situado e busca compreender tanto as características do espaço natural em que os homens se situam – campo da chamada Geografia Física – como o uso que eles fazem desse espaço, através das relações que mantêm entre si – campo de preocupações da Geografia Humana.

Todas essas áreas do conhecimento mostram que para além das divisas de seus campos de estudos e pesquisas, todas elas têm uma preocupação em comum: o estudo do homem como ser social. Assim, acredita-se que a Geografia pode contribuir para o estudo do homem enquanto ser social.

No cotidiano, as práticas de interdisciplinaridade buscarão uma integração recíproca das diversas áreas das Ciências Humanas ao estabelecer finalidades e princípios que, por sua vez, exigirão aproximação conceitual, metodológica e organização comum. Porém, devemos ficar atentos em relação à importância do currículo organizado em disciplinas. Um forte argumento está embasado na ideia de que o currículo interdisciplinar corra o risco de ‘esvaziar’ o conteúdo da escola.

Considerando que um dos papéis da escola é a apropriação e sistematização do conhecimento, “abrir mão” das disciplinas pode significar um esvaziamento dos conteúdos ou mesmo uma relativização do conhecimento, ou seja, o enfraquecimento entre a distinção do que é conhecimento escolar e do que não é conhecimento escolar.

O ensino de Geografia, desse modo, depende da mediação de um professor especializado, que conheça os fundamentos teóricos e metodológicos dessa ciência e, conseqüentemente, saiba criar fundamentações que considerem as principais questões conceituais pertinentes a Geografia. Um profissional que não teve essa formação pouco ou nada será capaz de criar um processo didático referenciado na metodologia geográfica.

Os conhecimentos geográficos estão para além do seu cotidiano, por mais que seja importante e necessário considerar as experiências trazidas pelos alunos, há uma diferença entre aquilo que se vive e aquilo que se pensa sobre aquele lugar. O conhecimento elaborado a partir dessas experiências, do vivido, será geográfico por meio, por exemplo, de categorias estruturadas de acordo com a metodologia geográfica.

Partimos então da importância da disciplina para a importância da disciplina geografia, isso porque, ela permite um deslocamento do local, do cotidiano, para o global, o que pode ser entendido também como a compreensão das espacialidades, auxiliando, até mesmo, no sentido de entender a escola e sua espacialidade. Estudar geografia possibilita um entendimento dos fenômenos do mundo e por meio da localização e da representação desse mundo, novas linguagens (por exemplo, a linguagem

cartográfica) vão sendo estabelecidas e, conseqüentemente, novos diálogos vão sendo elaborados.

Outro aspecto importante e relevante é o fato de que compreender as diferentes espacialidades e suas relações, muitas vezes contraditórias, está diretamente associado a função social da Geografia, uma vez que ela possibilita uma elaboração de um pensamento crítico da realidade.

E, por fim, podemos concluir que o ProEMI é uma possibilidade que pode permitir a formação integral do estudante. Entretanto ainda é uma medida paliativa que teve pouco impacto no que se refere à mudança curricular. Compreendemos que a consolidação de um Ensino Médio como etapa concluinte da educação básica é um direito de todo cidadão. Por isso se faz necessário garantir condições de acesso e permanência do estudante, universalizando e garantindo a qualidade social não apenas com medidas paliativas ou ainda localizadas e sim, a partir de um projeto de Ensino Médio.

Nesta perspectiva, criam-se hipóteses referentes aos limites e dificuldades do Programa principalmente referentes à burocracia para adesão do mesmo junto ao tempo escasso para debater com a comunidade o Programa e a escolha de professores articuladores, a fim de verificar se estes podem ser efetivos ou não e se apresentam o perfil para desenvolver as atividades propostas.

Entre as principais dificuldades estão, a resistência de professores em aderir ao ProEMI, a falta de educadores de apoio para auxiliar no processo de adesão do Programa, a falta de informação ao coordenador e melhor divulgação dos documentos; a sobrecarga de trabalho, a desvalorização do docente e a alta rotatividade docente.

A constatação de uma nova concepção de perfil docente parece estar no centro da busca do ProEMI. Os documentos curriculares, a formação continuada, a mediação da prática do professor ditam a prescrição curricular para que se chegue a um padrão de qualidade do ensino. Precisamos estar atentos a estas novas concepções, antes de mudanças que determinam um novo perfil, são necessárias diversas discussões a respeito do que deve mudar no perfil docente, é preciso ser cauteloso.

Verifica-se a necessidade em estabelecer políticas consistentes para a garantia de qualidade do ensino inovador, inseridos no redesenho imediato dos currículos. Em consonância à consolidação desta etapa educacional e entendendo a fragilidade de acesso ao ensino médio, ainda existe a preocupação com a permanência e a qualidade do trabalho realizado.

A nossa defesa é um por um ensino médio que contemple a multiplicidade de sujeitos e as heterogeneidades sociais presente no contexto brasileiro abrangente a todos. Portanto, é preciso desenvolver políticas articuladas que consolidem tais condições. Deste modo, sem pretender esgotar as possibilidades de pesquisas com esse objeto de estudo visualizou-se a necessidade de investigações no tocante à flexibilização curricular e profissionalização do ensinar no ambiente escolar. A fim de verificar na realidade de cada escola a real inserção do ProEMI e suas ações. Trabalho que instiga a discussão deste assunto num futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, T.W. A filosofia e os professores. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: _____. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. pp. 51-74.

ALGARTE, R. **A escola e o desenvolvimento humano**: da cooptação política à consciência crítica. Brasília: Ed. Livre, 1994.

ALVES, R. O educador: vida e morte. In: **Escritos sobre uma espécie em perigo**. Carlos R. Brandão (org.) São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5º Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

BANDEIRA. B. S. OLIVEIRA. A. R., Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BATALLÁN, G. **Docentes de infância**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien Editora: RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 3, p. 91-110, 2003.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Xamã. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2 grau**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 out. 1982.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia - **Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs**, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia –

Parâmetros Curriculares Nacionais/PNS e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Parecer CNE/CP nº. 11, de 30 de jun. 2009. **Proposta de experiência inovadora do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, SEB, 2009b. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, SEB, 2011. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, SEB, 2013. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, SEB, 2014. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CARVALHO, P.M.A. A influência das mudanças da legislação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. In: **Ciência & Educação**, v.7, p.113-122, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, 16.).

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C.C. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto, Portugal: Ed. Asa, 1991.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p. 168-200, set. 2002.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, n.116, p.245-262, jun. 2002.

DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

EVANGELISTA, O. MORAES, M. C. M. SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FARIAS. I.M.S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber, 2006.

FAZENDA, I. Prefácio. In PETRAGLIA, I. C. (Org). **Interdisciplinaridade – o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 62-90.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista Impulso**, v. 10, n. 21. Piracicaba: Unimep, 1997, p.115-133.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

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

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

ISLEB, V. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

KUENZER, A (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, O Ensino Médio agora é para a vida. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

MACEDO E; LOPES; A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular**: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAESTRI, SANT'ANNA, D. **O novo ensino médio brasileiro**: estudo da legislação educacional de 1996 a 2012. UFPR. Curitiba, 2012.

MATOS, I. P. A. Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática. 181 f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 225 – 233, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17. n. 49, 2012.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____, A. **Profissão Professor**. Ed. Porto, Portugal, 1995.

_____, A. **Os professores e a sua Formação**. (Org.). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

NUÑEZ, I. B; RAMALHO, B. L. Representações de professores/as experientes em processo de formação sobre a profissionalização docente. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste (EPENN)**, 17, São Luís, 2005. Anais. São Luís, 2005.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p. 6-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In: VAILLANT, D.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Org.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, v. 1, p. 99-109, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ORLANDI, E. P.. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Ed. Artmed, 1999.

_____. A Arte de construir competências. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PINHEIRO, N. A. M.; BAZZO, W. A. **Educação crítico-reflexiva para um Ensino Médio científico tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino aprendizagem do conhecimento matemático**. Florianópolis, 2005.

RAMOS, M. N. Novas diretrizes curriculares para o ensino médio. **Salto para o Futuro**, Ano XXIII Edição Especial- set., 2013.

ROCHA, G. O do Rego; **A política do conhecimento e a nova Geografia dos professores para as escolas brasileiras**: O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. USP, São Paulo, 2001. (Doutorado)

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: MOREIRA, A. F. B. & GARCIA, R.L. (Orgs). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPAIO, C. E. M. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: INEP, 2009.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, D. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional da Educação. In: **Revista Educ. & Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, M. A. S. M. e. Sobre a Análise do Discurso: In: **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 4, 2005.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SPOSITO, M. P. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 95-106, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TORRES, M. Z. Situações-problema como recurso de avaliação de competências no Enem. In: **ENEM Fundamentação Teórico- Metodológica**, Brasília, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo, Libertad, 2001.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. v.24, nº.85, Campinas, Dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun 15.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.